

Samoprocjena kompetencija pomoćnih odgojno-obrazovnih djelatnika - pomoćnika u nastavi za rad s učenicima s teškoćama u razvoju

Jakopec, Nenad

Master's thesis / Diplomski rad

2021

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:186:464682>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-08-16**



Repository / Repozitorij:

[Repository of the University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences - FHSSRI Repository](#)



**SVEUČILIŠTE U RIJECI
FILOZOFSKI FAKULTET U RIJECI
ODSJEK ZA PEDAGOGIJU**

Nenad Jakopec

**SAMOPROCJENA KOMPETENCIJA POMOĆNIH ODGOJNO-OBRAZOVNIH
DJELATNIKA — POMOĆNIKA U NASTAVI ZA RAD S UČENICIMA S TEŠKOĆAMA
U RAZVOJU**

DIPLOMSKI RAD

Rijeka, 2021.

**SVEUČILIŠTE U RIJECI
FILOZOFSKI FAKULTET U RIJECI
ODSJEK ZA PEDAGOGIJU**

Nenad Jakopec

**SAMOPROCJENA KOMPETENCIJA POMOĆNIH ODGOJNO-OBRAZOVNIH
DJELATNIKA — POMOĆNIKA U NASTAVI ZA RAD S UČENICIMA S TEŠKOĆAMA
U RAZVOJU**

DIPLOMSKI RAD

Mentorica:

Prof. dr. sc. **Anita Zovko**

Komentorica:

Izv. prof. dr. sc. **Nataša Vlah**

Rijeka, 2021.

UNIVERSITY OF RIJEKA
FACULTY OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES
DEPARTMENT OF EDUCATION

Nenad Jakopec

**SELF-ASSESSMENT OF COMPETENCES OF
TEACHING ASSISTANTS FOR WORKING WITH STUDENTS WITH
DEVELOPMENTAL DISABILITIES**

MASTER THESIS

Mentor:

Professor **Anita Zovko**, PhD

Co-mentor:

Associate Professor **Nataša Vlah**, PhD

Rijeka, 2021.

IZJAVA O AUTORSTVU DIPLOMSKOG RADA

Ovime potvrđujem da sam osobno napisao rad pod naslovom: **SAMOPROCJENA KOMPETENCIJA POMOĆNIH ODGOJNO-OBRAZOVNIH DJELATNIKA — POMOĆNIKA U NASTAVI ZA RAD S UČENICIMA S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU** te da sam njegov autor.

Svi dijelovi rada, nalazi i ideje koje su u radu citirane ili se temelje na drugim izvorima (mrežnim izvorima, literaturi i drugom) u radu su jasno označeni kao takvi te adekvatno navedene u popisu literature.

Ime i prezime studenta: **Nenad Jakopec**

Datum: **rujan, 2021.**

Vlastoručni potpis: _____

SAŽETAK

Uključivanje učenika s teškoćama u razvoju kao punopravnih dionika u redovni odgojno-obrazovni sustav dio je opće prihvaćene paradigme suvremenog odgoja i obrazovanja dostupnog svima. Obrazovna inkluzija naglašava važnost individualizacije odgojno-obrazovnog procesa prilagođenog pojedincu, odnosno njegovim mogućnostima. U tom kontekstu, ona ujedno podrazumijeva i novi(ji) oblik podrške uključivanju učenika s teškoćama u razvoju u vidu podrške pomoćnih odgojno-obrazovnih djelatnika — pomoćnika u nastavi koji u hrvatskim školama rade već niz godina.

Ovaj rad analizira percipiranu kompetentnost pomoćnih odgojno-obrazovnih djelatnika – pomoćnika u nastavi za rad s učenicima s teškoćama u razvoju prema šest skupova kompetencija koje propisuje standard zanimanja upisan u Registar Hrvatskog kvalifikacijskog okvira. U radu se ispituju razine percipirane kompetentnosti pomoćnika u nastavi zaposlenih u odgojno-obrazovnim ustanovama u Republici Hrvatskoj, analizira postoji li povezanost između percipirane kompetentnosti pomoćnika u nastavi za rad s učenicima s teškoćama u razvoju i završene edukacije/programa osposobljavanja za rad te utvrđuje postoje li razlike u percipiranoj kompetentnosti pomoćnika u nastavi zaposlenih u sustavu redovnog obrazovanja i posebnog obrazovanja u šest skupina kompetencija prema standardu zanimanja.

Istraživanje je provedeno na uzorku od 60 pomoćnika u nastavi zaposlenih u hrvatskim osnovnim, srednjim školama te centrima za odgoj i obrazovanje tijekom svibnja, lipnja i srpnja 2021. godine. Rezultati istraživanja pokazuju da se pomoćnici u nastavi općenito smatraju kompetentnima za obavljanje poslova iz svoje domene prema svim skupovima kompetencija (propisanih standardnom zanimanja), no da ne postoji povezanost između završene edukacije (pripreme za rad) i percepcije više (razine) kompetentnosti u radu s učenicima s teškoćama u razvoju. Jednako tako, rezultati upućuju na postojanje statistički značajne razlike između percipirane kompetentnosti pomoćnika u nastavi zaposlenih u redovnom sustavu odgoja i obrazovanja u odnosu na one zaposlene u centrima za odgoj i obrazovanje u trećoj skupini kompetencija koja se odnosi na pružanje osnovne potpore u komunikaciji s učenicima s teškoćama u razvoju.

Ključne riječi: obrazovna inkluzija, pomoćni odgojno-obrazovni djelatnici, pomoćnici u nastavi, profesionalne kompetencije

ABSTRACT

The inclusion of children with disabilities as full participants in the regular education system is part of the universally accepted paradigm of modern education accessible to all. Educational inclusion emphasizes the importance of individualization of the educational process, adapted to the individual, i.e. to his or her abilities. In this context, it also implies a new form of support for the inclusion of pupils with disabilities in the form of support for auxiliary educators - teaching assistants, who have been working in Croatian schools for many years.

This paper analyzes the perceived competence of auxiliary educators - teaching assistants to work with students with disabilities according to six sets of competencies prescribed by the standard of occupation entered in the Register of the Croatian Qualifications Framework. The paper examines the level of perceived competence of teaching assistants employed in educational institutions in the Republic of Croatia, examines whether the perceived competence of teaching assistants for working with students with disabilities depends on the education / training program completed, and determines whether there are differences in the perceived competence of teaching assistants employed in the system of regular education and special (special) education in six sets of competences according to the standard of occupation.

The research was conducted on a sample of 60 teaching assistants employed in Croatian primary and secondary schools and special education schools during May, June and July 2021. The results of the research show that teaching assistants generally consider themselves competent to perform tasks in their domain according to all sets of competencies (prescribed by the standard occupation in the Register of Croatian Qualifications Framework), but that there is no correlation between completed education (preparation for work) and higher perception of competence for working with students with disabilities. Similarly, the results indicate a statistically significant difference between the perceived competence of teaching assistants employed in the regular education system compared to those employed in education centers in the third group of competencies related to providing the basis of support in communication with students with developmental disabilities.

Keywords: educational inclusion, auxiliary educators, teaching assistants, professional competencies

SADRŽAJ

1. UVOD	1
2. INKLUZIVNI ODGOJ I OBRAZOVANJE	3
2.1. Obrazovanje i globalizacija	3
2.2. Terminološko određenje koncepta inkluzije u odgojno-obrazovnom okruženju....	4
2.3. Inkluzija i integracija	6
2.4. Učenici s teškoćama u razvoju.....	7
2.5. Inkluzivnost u međunarodnim dokumentima	9
2.6. Odgojno-obrazovna inkluzija u nacionalnom kontekstu.....	11
3. POMOĆNI ODGOJNO-OBRAZOVNI DJELATNICI – POMOĆNICI U NASTAVI	13
3.1. Terminološko određenje pojma pomoćnik u nastavi	13
3.3. Svrha pomoćnika u nastavi.....	14
3.4. Profesionalne kompetencije pomagačkih zanimanja	15
3.5. Zadaci i poslovi pomoćnika u nastavi.....	16
3.6. Komunikacijske tehnike aktivnog slušanja i „JA“ poruke	22
3.7. Stupanj obrazovanja, edukacija i uvjeti za radno mjesto pomoćnika u nastavi...	23
4. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA.....	25
4.1. Problem i cilj istraživanja.....	25
4.2. Hipoteze	26
4.3. Uzorak	27
4.4. Instrument.....	30
4.5. Način provođenja istraživanja	31
4.6. Metode obrade podataka	32
5. REZULTATI I RASPRAVA	33

5.1. Nedostatci, ograničenja provedenog istraživanja i preporuke za daljnje istraživanje	51
6. ZAKLJUČAK.....	52
POPIS TABLICA	54
POPIS GRAFIKONA	55
LITERATURA	56
PRILOZI	62
Prilog 1. Upitnik za samoprocjenu kompetencija pomoćnih odgojno-obrazovnih djelatnika — pomoćnika u nastavi za rad s učenicima s teškoćama u razvoju (USK-PN-21).....	62

1. UVOD

Uključivanje učenika s teškoćama u razvoju kao ravnopravnih dionika u nastavni proces dio je opće prihvaćene paradigme suvremenog odgojno-obrazovnog sustava (Bouillet, Bukvić, 2015). S tog aspekta institucionalizirani odgoj i obrazovanje, koji partikularno uključuje posebni i inkluzivni odgoj i obrazovanje može se promatrati kao dio svojevrsnog globalnog pokreta čiji je cilj postizanje poštivanja elementarnih ljudskih prava. Upravo iz razloga što su odgoj i obrazovanje usmjereni na razvoj cjelokupnog ljudskog bića, njegove osobnosti, ali i individualnih posebnosti, oni ne smiju biti posebna kategorija dostupna jednima, a uskraćena drugima. Osnovna ideja modela uključivanja učenika s teškoćama u razvoju naglašava kako se oštećenje koje objektivno postoji ne treba negirati, no ono ne umanjuje vrijednost osobe kao ljudskog bića (Ivančić i Stančić, 2013).

U tom kontekstu Ivančić i Stančić (2013) navode da se invaliditet ne sagledava u ograničenju osobe zbog njezina oštećenja, već se smatra da je ograničenje društveno nametnuto. Zadatak je škole pri uključivanju učenika s teškoćama uvažiti i prihvatiti različitosti među djecom i mladima kao poticaja u procesu učenja i poučavanja, a nikako isto sagledavati kao prepreke (Karamatić Brčić, 2013). Ne tako davna prošlost ukazuje kako je teorija, ali i praksa bila znatno drugačija. Ista povijest ukazuje na svojevrsni trend koji polazi od ugnjetavanja, zanemarivanja, isključivanja (segregacije), prema polaganu sve većem prepoznavanju i ravnopravnijem uključivanju osoba s invaliditetom kako u školsku, tako i životnu (društvenu) zajednicu (Zrilić, Brzoja, 2013). Dokle god postoji izdvajanje ili onemogućavanje ravnopravnog sudjelovanja bilo kojeg pojedinca u društvu čiji je on dionik, temeljeno na bilo kojoj osnovi, ne može se govoriti o postojanju jednakih mogućnosti za sve.

Odgovarajuća zdravstvena, rehabilitacijska, psihološka, pedagoška i opća edukacijska briga o djeci s teškoćama u razvoju izrazito je složena i sveobuhvatna djelatnost koja zahtijeva multimodalni, odnosno interdisciplinarni pristup različitih pomagačkih profesija (Bouillet, 2010). U okviru odgojno-obrazovnih institucija ona podrazumijeva i novi(ji) oblik podrške uključivanju učenika s teškoćama u razvoju u vidu podrške pomoćnih odgojno-obrazovnih djelatnika — pomoćnika u nastavi. U hrvatskim su školama pomoćnici u nastavi već niz godina dio stručne podrške učenicima s teškoćama u razvoju u okviru uključivog, odnosno inkluzivnog obrazovanja.

„Prema suvremenom kurikulumu odgoja i obrazovanja i holističkom pristupu zadovoljavanja odgojno-obrazovnih potreba, uspješnost učenika s teškoćama u razvoju ovisi o vrsti podrške koja im se pruža u školi i životu. Učenici s teškoćama u razvoju mogu biti uspješni u školovanju i životu ako im se pruži primjerena podrška“ (Puškarić, Vrban, 2017, str. 15).

Ovaj je rad podijeljen u nekoliko poglavlja. Nakon kratkog uvoda, drugo poglavlje ocrta konture globaliziranog svijeta i postavlja obrazovanje u središte. Isto donosi terminološko određenje koncepta obrazovne inkluzije, pojašnjava sintagmu učenici s teškoćama u razvoju, daje jezgrovit pregled najvažnijih međunarodnih dokumenata te prikaz inkluzivne obrazovne prakse u nacionalnim okvirima. Treće poglavlje donosi određenje sintagme pomoćnici u nastavi te поближе oslikava svrhu takvog oblika podrške učenicima s teškoćama u razvoju, opisuje zadatke i poslove na kojima rade pomoćnici u nastavi te potrebne uvjete i kompetencijski profil propisan standardom zanimanja. U četvrtom poglavlju izložen je istraživački problem, zadaci te cilj i svrha istraživanja, formulirane su hipoteze te je ukratko opisan uzorak ispitanika, korišteni instrument, način provođenja istraživanja te metode obrade prikupljenih podataka. U petom su poglavlju prikazani rezultati istraživanja uz obrazloženje prihvaćaju li se ili odbijaju postavljene hipoteze, a poglavlje završava opisom nedostataka, ograničenja te preporuka za daljnje istraživanje.

2. INKLUZIVNI ODGOJ I OBRAZOVANJE

2.1. Obrazovanje i globalizacija

Govoriti o uključivom (odgoju i) obrazovanju gotovo je nemoguće bez šrafiranja kontura, odnosno oslikavanja konteksta u kojem se isto izučava, a to pak je teško bez osvrta na globalizaciju kao jedan od najraširenijih recentnih društveno-kulturnih, gospodarsko-ekonomskih, odnosno političkih fenomena (Kukoč, 2008). I dok konvencionalna definicija globalizacije ponajprije polazi iz ekonomskog stanovišta i podrazumijeva procese otvaranja i liberalizacije nacionalnih tržišta i stapanja istih u globalno tržište kapitala (Dujšin, 1999), pod tim se terminom podrazumijeva međunarodna integracija dobara, tehnologije, rada i kapitala, a u širem se smislu istu može odrediti kao društveni proces koji teži sveobuhvatnosti i jedinstvenosti svijeta (Turek, 1999). Iako se ekološki, kulturološki i društveni aspekti globalizacije nerijetko zanemaruju u odnosu na političke i ekonomske aspekte, globalizacija kao takva predstavlja posvemašnje umrežavanje i intenzifikaciju društvenih odnosa na svim razinama koja traži neprestano ulaganje u nova znanja, tehnologije, istraživanje i razvoj (Lončar, 2005). Stoga, može se reći kako je globalizacija izrazito složeni „proces izgradnje svijeta kao cjeline stvaranjem globalnih institucionalnih struktura i globalnih kulturnih oblika koji su ili proizvedeni globalno dostupnim sredstvima ili su njima transformirani“ (Kukoč, 2008, str. 13). Dakle, suvremenost i svi njeni segmenti obilježeni su fenomenom globalizacije kojim svijet postaje jedinstven prostor (Holy, 2017), a odgoj i obrazovanje nisu izuzetak. I dok su u političkim aspektima posljedice globalizacije neraskidivo vezane uz određene ekonomske pokazatelje, kada se o istoj govori u kontekstu obrazovanja, znanosti i istraživanja, istu nerijetko nije moguće lako dihotomno okarakterizirati kao „štetnu“ ili „korisnu“ već isto ovisi o položaju, perspektivi, ciljevima, vrijednostima i prioritetima koji se njome nastoje postići (Jackson, 2016), premda ekonomski elementi ni ovdje nisu posve zanemarivi.

Pedagogija kao društvena znanost proučava te na osnovu nalaza unapređuje procese odgoja i obrazovanja, proučava mrežu različitih utjecaja na individualni i socijalni razvoj pojedinca, kao i mnoge druge čimbenike koji utječu na procese i sadržaje oblikovanja ljudske osobnosti i identiteta (Silov, 2003; Hrvatska enciklopedija, 2021). Uzme li se pritom u obzir prvenstveno cilj odgoja, pedagogija kao takva proučava, utvrđuje, a potom i ostvaruje pedagoške zadatke kroz postavljanje zakonitosti, sadržaja i načina njihova provođenja u praksi. Osvrćući se na njen povijesni razvoj i tijek, pedagogija prati aktualna društvena zbivanja te primjenom znanstvenih dostignuća

(ponajprije) drugih disciplina nastoji zadovoljiti ljudske potrebe za socijalizacijom, inkulturacijom, obrazovanjem, a onda i u najširem smislu pridonijeti adaptaciji i osposobljavanju pojedin(a)ca za svrsishodan život.

2.2. Terminološko određenje koncepta inkluzije u odgojno-obrazovnom okruženju

Aktualne društvene promjene kao posljedica globalizacijskih utjecaja različite etiologije nedvojbeno uzrokuju promjene u kontekstu odgoja i obrazovanja. Inkluzivno obrazovanje polazi od poštivanja temeljnih prava svakog čovjeka, a jedno od temeljnih prava jest pravo na obrazovanje. Upravo obrazovne politike vlada razvijenih zemalja svijeta to uvažavaju i implementiraju u svoje odgojno-obrazovne sustave.

Kada se govori o obrazovnoj inkluziji u kontekstu škole, školu je potrebno poimati na mnogo širi način uzimajući u obzir ne samo njenu formalnu strukturu, organizaciju i način funkcioniranja, već njene odnose, sadržaj, misiju, viziju, suradnju s roditeljima kao i lokalnom zajednicom unutar koje ista djeluje (Henderson, Mapp, 2002). Nije naodmet kazati kako u procesima odgoja i obrazovanja, škola ne djeluje izolirano, već komplementarno s utjecajem obitelji kao specifične socijalne grupe u kojoj dijete stječe svoja prva emocionalna, intelektualna, socijalna i druga iskustva koja se kao takva razlikuju od ostalih socijalnih formi (Vrcelj, 2000).

Tema odgojno-obrazovnog uključivanja iznimno je važna kako za pedagojski tako i za opći društveni kontekst, tim više razmatra li se istu u okvirima širih (globalnih) odgojno-obrazovnih trendova (Karamatić Brčić, 2011). U ideju inkluzivnog odgoja i obrazovanja utkane su društvene, ali i individualne te obrazovne vrijednosti (Cerić, 2008). Znanstvena istraživanja na području odgojno-obrazovnog uključivanja (Mittler, 2000; Ainscow, 2002) nedvojbeno ukazuju na činjenicu da su društveni napredak i razvoj karakterizirani znatnim smanjenjem društvenih razlika odnosno, može se reći snažnijim uvažavanjem i prihvaćanjem različitosti. Drugim riječima, uključivanje podrazumijeva „isključivanje razlika, ne samo uvažavanjem i toleriranjem razlika, nego osmišljavanjem društvenih, a posebno odgojno-obrazovnih mjera za smanjenje razlika“ (Karamatić Brčić, 2011, str. 39). Nadalje, inkluzivni se odgoj i obrazovanje, osim kao ideju, može poimati kao pokret, strategiju, koncept, teorijski konstrukt, obrazovnu politiku, odgojno-obrazovnu praksu, filozofiju odgoja i sl. (Cerić, 2008).

Budući da je ovaj rad usmjeren primarno na inkluziju u odgojno-obrazovnom kontekstu, važno je adekvatno terminološki odrediti pojam. Općenito, termin inkluzija dolazi od latinskog izraza

inclusio što se definira kao „radnja ili stanje uključivanja ili uključenosti nečega unutar određene skupine ili strukture“ (Hrvatska enciklopedija, 2021). Jednako tako, razlikuje se određenje inkluzije u širem i užem smislu. U najširem smislu, inkluzija predstavlja odnos i/ili relaciju pojedinaca i društva u povratnoj sprezi te se u tom kontekstu može govoriti o tzv. socijalnoj inkluziji. Ona podrazumijeva tri međusobno zavisne dimenzije (Donnelly, Coakley, 2001; prema Cerić, 2008, str. 50): „(1) prostornu (socijalna inkluzija se razmatra kao bliska socijalna i ekonomska udaljenost), (2) odnosnu (socijalna se inkluzija percipira kao osjećaj pripadnosti i prihvaćanja koji odlikuje recipročnost i pozitivne međusobne interpersonalne interakcije) te (3) funkcionalnu (socijalna se inkluzija razmatra kao povećanje mogućnosti, sposobnosti, vještina i kompetencija). Razmatra li se navedene dimenzije socijalne inkluzije u okviru odgojno-obrazovnog procesa, tada se govori o inkluziji u užem smislu (Cerić, 2008), odnosno o obrazovnoj inkluziji. Drugim riječima, inkluzija u širem smislu podrazumijeva uključivanje djece i odraslih „koji su zbog socijalnih, kulturnih, odgojno-obrazovnih, etničkih i drugih razlika podložni socijalnoj isključenosti, izloženi socijalnoj marginalizaciji, a time obespravljani i ranjivi“ (Karamatić Brčić 2011, str. 39-40). U užem smislu inkluzija se odnosi na zahtjeve kojima se naglašava nužnost individualizacije odgojno-obrazovnog procesa prilagođenog pojedincu, odnosno njegovim mogućnostima (Karamatić Brčić, 2013).

Booth i Ainscow (2002) pod terminom inkluzija podrazumijevaju sljedeće (str. 3):

- a) uvažavanje svih učenika te nastavnog i školskog osoblja na jednaki način,
- b) sudjelovanje svih učenika, odnosno smanjivanje njihovog isključivanja iz školske kulture, kurikuluma i lokalne zajednice,
- c) restrukturiranje kulture, politike i prakse u školama tako da odgovaraju različitostima učenika,
- d) učenje i sudjelovanje svih učenika koji se mogu naći pod pritiskom isključivanja, a ne samo onih koji su kategorizirani kao učenici s poteškoćama u razvoju,
- e) savladavanje prepreka u učenju i sudjelovanju svih učenika,
- f) različitosti kod učenika predstavljaju potporu u učenju i sudjelovanju, a ne nužno problem koji se treba savladati,
- g) omogućavanje školovanja svim učenicima što bliže mjestu stanovanja,
- h) unaprjeđivanje škole se ne odnosi samo na učenike nego i na sve zaposlenike ustanove,

- i) postavljanje škole kao odgojno-obrazovne ustanove koja potiče razvoj inkluzivnih vrijednosti,
- j) razvijanje suradnje sa ostalim institucijama koji su u komunikaciji sa školom,
- k) spoznaja da je obrazovna inkluzija samo jedan aspekt inkluzije u društvu.

Iz navedenog, razvidno je kako je u osnovi koncepta odgoja i obrazovanja dostupnog svima upravo inkluzivni pristup (Karamatić Brčić, 2011). Inkluzivni odgoj i obrazovanje postaju primarno načelo koje se očituje kroz različite modele školovanja, a ogleda se u unapređivanju kvalitete čitavog sustava odgoja i obrazovanja. Margaritoiu (2010) naglašava kako inkluzivni odgoj i obrazovanje, kao jedan aspekt društvene inkluzije, karakteriziraju vrijednosti jednakosti i prihvaćanja, odnosno nastojanja koja su usmjerena na zadovoljenje obrazovnih zahtjeva i potreba svih učenika.

Dakle, obrazovna inkluzija postavlja temelje kojima se „proširuje i produbljuje obrazovni model integracije djece s teškoćama u razvoju u redovno školovanje, pa kao takva mora biti dio nacionalnih kurikuluma, obrazovne i socijalne politike, i predstavlja jedan od najvažnijih aspekata društvene inkluzije, tj. društvene jednakosti i prihvatljivosti“ (Drandić, Radetić Paić, 2020, str. 153). Upravo takvo gledište usmjereno na pojedince koji su podložni(ji) socijalnoj isključenosti i marginalizaciji, minimizira diskriminaciju, obespravljenost i daljnju ranjivost (Karamatić Brčić, 2011).

2.3. Inkluzija i integracija

Općenito, može se reći kako se odgoj i obrazovanje učenika s teškoćama u razvoju u sustavu redovnog odgoja i obrazovanja ostvaruje kroz procese integracije i inkluzije (Martan, 2018). Međutim, obrazovna inkluzija nije isto što i obrazovna integracija. Integracija je šezdesetih i sedamdesetih godina dvadesetog stoljeća bila vodeća zakonska regulativa na prostoru starog kontinenta kao i svijeta uopće. Njen se zadatak ogledao u (prema Vislie, 2003): (1) isticanju prava djeteta s teškoćama u razvoju na obrazovanje, (2) snažnijem uključivanju djece s teškoćama u razvoju u sustav redovnog školovanja s djecom tipičnog razvoja te (3) snažnijoj (re)organizaciji sustava posebnog obrazovanja.

Iako se nerijetko zamjenjuju, termini inkluzija i integracija nisu istoznačnice. Prije pojašnjeni koncept inkluzivnog obrazovanja, koncept je koji znatno proširuje i produbljuje prijašnje modele integracije djece s teškoćama u razvoju u sustav redovnog obrazovanja.

Inkluziju se može odrediti kao „uključivanje djece i odraslih koji su zbog psihofizičkih, socijalnih, kulturnih, odgojno-obrazovnih mogućnosti, etičkih i drugih razlika podložni socijalnoj isključenosti, izloženi socijalnoj marginalizaciji, a time obespravljeni i ranjeni (Bouillet, 2010, str 39).

Model integracije dominantno se temelji na medicinskom modelu te na taj način naglašava poteškoću i potrebu za promjenom učenika kako bi se isti uklopio u redovan odgojno-obrazovni sustav (Anić Opašić, 2019). Prijelazom obrazovne integracije na model inkluzivnog obrazovanja, promijenio se i način poimanja i odnos spram učenika s teškoćama u razvoju. Drugim riječima, koncept inkluzije percipira učenika s teškoćama na način da se naglasak stavlja na modificiranje okruženja, odnosno „obrazovna inkluzija omogućavan obrazovanje svakom djetetu i odrasloj osobi pod jednakim uvjetima, a u skladu sa sposobnostima osobe, isključujući bilo koju različitost“ (Vican, Karamatić Brčić, 2013, str. 54). Stoga može se reći kako „obrazovna inkluzija ima značenje ne samo uključenosti svakog djeteta ili odrasle osobe u sustav obrazovanja nego podrazumijeva najhumaniji odnos prema osobi s različitošću u razredu, školi i životnoj zajednici te osposobljenost i obrazovanost svih za prihvaćanje svake osobe jednako, bez obzira na različitost“ (Vican, 2013, str. 18).

2.4. Učenici s teškoćama u razvoju

Povijesni razvoj i promjena odnosa društva prema osobama s teškoćama u razvoju, uvjetno se može podijeliti na tri prevladavajuća pristupa (prema Bouillet, 2010): (1) medicinski model, (2) model deficita i (3) socijalni model. Svrha medicinskog modela ogleda se u promjeni osobe kako bi se ista bolje uklopila u društvo, no takav je model kao dugoročnu neželjenu posljedicu povlačio nižu razinu socijalne kompetentnosti osoba s teškoćama u razvoju. Model deficita s druge se strane usmjeravao dominantno na eliminaciju čimbenika koji pridonose teškoćama socijalne integracije, no i dalje je nastavio segregirati osobe s teškoćama. Potonji, socijalni model naglasak stavlja na izjednačavanje prava osoba s teškoćama u razvoju s drugima tipičnog razvoja, a posljedica i efekt istog ogleda se upravo u (obrazovnoj) inkluziji (Ibid).

Prijedlog Okvira za poticanje i prilagodbu iskustava učenja te vrednovanje postignuća djece i učenika s teškoćama (2016) apostrofira kako učenici s teškoćama moraju imati mogućnost ravnopravnog sudjelovanja u odgojno-obrazovnom procesu na istoj osnovi kao i njihovi vršnjaci, odnosno moraju imati „priliku stjecati iskustva koja odgovaraju njihovim razvojnim

sposobnostima i posebnostima uz jednake mogućnosti pristupa sadržajima i aktivnostima iz svih područja učenja na njima prilagođen način“ (Okvir za poticanje i prilagodbu učenja i vrednovanje, 2016, str. 37).

U svojim Općim odredbama Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (NN 64/20) navodi osnovna načela obrazovanja. Članak 4. stavak 2. istoimenoga Zakona navodi da:

1. osnovno školovanje je obvezno za sve učenike u Republici Hrvatskoj,
2. odgoj i obrazovanje u osnovnoj i srednjoj školi temelji se na jednakosti obrazovnih šansi za sve učenike prema njihovim sposobnostima,
3. odgoj i obrazovanje u školskoj ustanovi temelji se na visokoj kvaliteti obrazovanja i usavršavanja svih neposrednih nositelja odgojno-obrazovne djelatnosti – učitelja, nastavnika, stručnih suradnika, ravnatelja te ostalih radnika,
4. rad u školskoj ustanovi temelji se na vrednovanju svih sastavnica odgojno-obrazovnog i školskog rada i samovrednovanju neposrednih i posrednih nositelja odgojno-obrazovne djelatnosti u školi, radi postizanja najkvalitetnijeg nacionalnog obrazovnog i pedagoškog standarda,
5. odgojno-obrazovna djelatnost u školskoj ustanovi temelji se na autonomiji planiranja i organizacije te slobodi pedagoškog i metodičkog rada prema smjernicama hrvatskog nacionalnoga obrazovnog standarda, a u skladu s nacionalnim kurikulumom, nastavnim planovima i programima i državnim pedagoškim standardima,
6. stjecanje osnovnog obrazovanja temelj je za vertikalnu i horizontalnu prohodnost u sustavu odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj,
7. obrazovanje u školskoj ustanovi temelji se na decentralizaciji u smislu povećanja ovlaštenja i odgovornosti na lokalnoj i područnoj (regionalnoj) razini,
8. odgojno-obrazovna djelatnost u školskoj ustanovi temelji se na partnerstvu svih odgojno-obrazovnih čimbenika na lokalnoj, regionalnoj i nacionalnoj razini.

Republika Hrvatska jasno se obvezala, a u Zakonu to i izrijekom stoji – omogućiti jednake obrazovne šanse učenicima s invaliditetom. Kada se govori o osobama s invaliditetom, Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi u članku 62. stavku 1. pod terminom „učenici s posebnim potrebama“ podrazumijeva darovite učenike i učenike s teškoćama. Nadalje, članak 65. stavak 1. istoga Zakona pod sintagmom „učenicima s teškoćama“ podrazumijeva:

- a) učenici s teškoćama u razvoju,

- b) učenici s teškoćama u učenju, problemima u ponašanju i emocionalnim problemima,
- c) učenici s teškoćama uvjetovanim odgojnim, socijalnim, ekonomskim, kulturalnim i jezičnim čimbenicima.

U Republici Hrvatskoj u svibnju 2019. godine, prema podacima Hrvatskoga registra za osobe s invaliditetom, zabilježeno je 511 281 osobe s invaliditetom, što u odnosu na ukupan broj stanovnika u Republici Hrvatskoj prema posljednjem popisu stanovništva iznosi 12,4%. U istome su Registru zabilježeni podaci za 45 314 djece s većim teškoćama u razvoju, odnosno 5,5% (Benjak, 2019). Kao punopravna članica Ujedinjenih naroda, Europske unije i Vijeća Europe te potpisnica svih konvencija i standarda na području socijalne i ekonomske sigurnosti svojih građana, Republika Hrvatska na sebe je preuzela obavezu zaštite i promicanja osnovnih ljudskih prava osoba s invaliditetom, odnosno istima omogućiti ravnopravno sudjelovanje svim aspektima građanskog, društvenog, političkog, kulturnog i ekonomskog života.

Donošenjem Nacionalne strategije izjednačavanja mogućnosti za osobe s invaliditetom (NN 42/2017) kao strateškog dokument kojim se u Republici Hrvatskoj provedba politike usmjerava prema osobama s invaliditetom (provedbeni dokument Konvencije o pravima osoba s invaliditetom), u segmentu odgoja i obrazovanja osoba s invaliditetom, ista naglašava važnost:

- a) osiguranja inkluzivnog obrazovanja za učenike s teškoćama u razvoju,
- b) povećanja dostupnosti srednjeg obrazovanja,
- c) osiguranja infrastrukturne potpore učenicima s teškoćama u razvoju,
- d) uspostave jedinstvenog sustava osiguravanja neposredne potpore pomoćnika u nastavi i stručnih komunikacijskih posrednika,
- e) osiguranja udžbenika prilagođenih posebnim odgojno-obrazovnim potrebama učenika (u jeziku, pismu i mediju),
- f) poticanja projekata organizacija civilnog društva s ciljem pružanja izvaninstitucionalnih, oblika potpore učenicima s teškoćama u razvoju u odgoju i obrazovanju,
- g) povećanja dostupnosti visokog obrazovanja.

2.5. Inkluzivnost u međunarodnim dokumentima

Termin inkluzija svoje izvorište pronalazi u građanskoj demokraciji i pravnoj legislativi (Cerić, 2008). U tom širem smislu ona se prije svega odnosi na proces koji za cilj ima osigurati da svatko, bez obzira na životna iskustva i okolnosti, može ostvariti svoj potencijal. Uključivo društvo

karakterizirano je smanjenjem nejednakosti, odnosno uspostavom balansa prava i obveza pojedinaca uz istovremeno povećanje društvene kohezije (Centre for Economic and Social Inclusion, 2002). Iz istog vidljivo je kako je uključivo obrazovanje koncept koji se može nazvati i „odgoj i obrazovanje dostupno svima“.

Svoje uporište obrazovna inkluzija pronalazi u brojnim odgojno-obrazovnim dokumentima, konvencijama o ljudskim pravima, a neki od najznačajnijih dokumenata u tom kontekstu su (prema Karamatić Brčić, 2011, str. 40):

1. Deklaracija o ljudskim pravima (1948. god.) – pravo na besplatno obrazovanje za svu djecu,
2. Konvencija Ujedinjenih naroda o pravima djeteta (1989. god.) – osiguravanje prava na temeljno obrazovanje sve djece bez obzira na različitosti,
3. Svjetska deklaracija o obrazovanju za sve (Jomtien) (1990. god.),
4. Okvir standardnih pravila Ujedinjenih naroda (1993. god) – jednakost prilika za osobe s poteškoćama u razvoju (pravilo 6),
5. Izjava u Salamanci i Okvir za akciju (1994. god.) – odluka o uključivanju sve djece u obrazovni sustav neovisno o njihovom fizičkom, intelektualnom, socijalnom, jezičnom ili nekom drugom stanju,
6. Realizacija Okvira za akciju na Svjetskom obrazovnom forumu (EFA ciljevi, Dakar, 2000. god.) – naglasak na omogućavanju da se sva djeca uključe u sustav redovnog besplatnog obrazovanja s posebnim naglaskom na socijalno najugroženije, obespravljene i marginalizirane,
7. Prihvaćena studija O pravu na obrazovanje za osobe s invaliditetom: prema inkluziji (2001. god.),
8. Prihvaćena Konvencija o pravima za osobe s invaliditetom Ujedinjenih naroda (Guideliness for Inclusion, 2005) – apostrofira društvenu inkluziju kao temelj i preduvjet društvene jednakosti.

Izjava iz Salamanke i Okvir za djelovanje o obrazovanju za posebne potrebe (The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education, UNESCO, 1994.) ipak su dokumenti koji su imali najznačajniji utjecaj na početak oblikovanja koncepta obrazovne inkluzije učenika s teškoćama u razvoju. Isti naglasak stavljaju na prava svakog djeteta da, bez obzira na bilo kakve razlike, bude uključeno u redovni odgojno-obrazovni sustav (Drandić, Radetić Paić,

2020). Inkluzivno obrazovanje jednako tako zahtjeva suradnju između redovnog i posebnog sustava obrazovanja kako bi se osigurao i razradio adekvatan sustav podrške koji će odgovarati različitim odgojno-obrazovnim potrebama svih učenika s teškoćama. Iz toga je vidljivo kako je zadatak uključivog obrazovanja prilagoditi školu svoj djeci bez obzira na njihovo fizičko, socijalno, intelektualno, emocionalno, jezično ili neko drugo stanje. Inkluzivno obrazovanje stoga svojevrsni je odgovor na zahtjeve društvene zajednice koji ističu važnost obrazovanja koje mora biti dostupno svima (Karamatić Brčić, 2011).

2.6.Odgojno-obrazovna inkluzija u nacionalnom kontekstu

U nacionalnom se kontekstu, proces obrazovne integracije odvija se i podržava posljednjih 30 godina, no smjernice odgoja i obrazovanja dostupnog svima zadnjih desetljeća usmjerene su promicanju načela obrazovne inkluzije kao načina uključivanja djece s posebnim potrebama u sustav formalnog (redovnog) odgoja i obrazovanja (Karamatić, Brčić, 2011). Primarni se cilj obrazovne inkluzije ogleda ne samo u uključivanju sve djece u sustav redovnog obrazovanja, već u osiguranju uvjeta koji će omogućiti kontinuitet u procesu odgoja i obrazovanja (od primarne do tercijarne razine), odnosno uvjeta koji će olakšati djeci s posebnim potrebama zadovoljenje obrazovnih i općih životnih potreba. Sam Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2011), navodi kako se inkluzivno obrazovanje temelji na osiguranju uvjeta koji u redovitom školskom sustavu omogućuju djeci i učenicima s teškoćama stjecanje što više očekivanih postignuća. Kako bi se obrazovna inkluzija uspješno provodila, osim kadrovskih uvjeta, naglasak je potrebno usmjeriti na uvođenje novih inovativnih metoda i oblika rada (Ainscow, 1994; Batarelo Kokić, Vukelić, Ljubić, 2009), a jednako tako potrebni su i materijalni resursi škole koji će isto podržavati (Karamatić, Brčić, 2013). Prije svega, oni podrazumijevaju uklanjanje postojećih arhitektonskih barijera, osiguranje olakšanih prilaza, zatim potrebnu didaktičku i metodičku opremu, nastavna pomagala za djecu s većim poteškoćama u razvoju i dr. (Nacionalni okvirni kurikulum, 2011). Stoga, o obrazovnoj se inkluziji u kontekstu škole ne može govoriti ako se iz razmatranja izuzme sama organizacija rada, odnosno ako se istu propusti razmatrati kao složenu pedagošku, socijalnu i kulturnu zajednicu svih dionika koji doprinose realizaciji njezinih programskih sadržaja (Stevanović, Ajanović, 1997).

U nacionalnom se kontekstu organizacija rada odgojno-obrazovnih sustava propisuje Državnim pedagoškim standardima. Osnovno obrazovanje besplatno je i obvezatno za sve učenike

osnovnoškolske dobi pa je prema tome potrebno osigurati ujednačene uvjete u svim školama. Sam se Pedagoški standard odnosi na sve dionike škole, učenike i nastavnike, bez razlike između njih, čime se nastoji osigurati jednakost u njihovim pravima i obvezama (Karamatić Brčić, 2013). U tom kontekstu, kada se govori o organizacijskim sastavnicama rada škole iste se odnose na: (1) mjerila za broj razrednih odjeljenja u osnovnoj školi, (2) mjerila za broj učenika u razrednom odjeljenju i osnovnoj školi, (3) broj učitelja, stručnih suradnika i drugih zaposlenika potrebnih za obavljanje poslova osnovnih škola, (4) stručno usavršavanje učitelja i stručnih suradnika, (5) osposobljavanje i usavršavanje ostalih zaposlenika, (6) materijalni i financijski uvjeti rada, (7) posebne potrebe u osnovnom školstvu, (8) učenički standard, (9) nastavni plan, (10) programe važne za cjelokupno osnovno školstvo (Državni pedagoški standardi, 2008).

Obrazovna inkluzija podrazumijeva i uspostavu uvjeta koji djeci s posebnim potrebama omogućuju ravnopravno sudjelovanje u procesu odgoja i obrazovanja na način da se vrednuje njihova individualnost i različitost. U tom kontekstu, nevezano radi li se o individualiziranom ili prilagođenom programu prema kojemu se školuje pojedini učenik s teškoćama, dodatna podrška u vidu pomoćnika u nastavi koji surađuje s nastavnikom u razredu, s njim dogovara oblike i razine pomoći učeniku jedan je od važnih preduvjeta provođenja inkluzije (Drandić, Radetić Paić, 2020).

U hrvatskim se odgojno-obrazovnim ustanovama, prema važećim zakonskim propisima, razlikuju se potpuna i djelomična integracija. Prva se odnosi na uključivanje učenika s teškoćama u razvoju u redovite razredne odjele u kojima usvajaju nastavne sadržaje prema redovitom ili posebno prilagođenom programu uz propisan broj učenika u razredu, a djelomična integracija s druge strane podrazumijeva uključivanje učenika s teškoćama u razvoju u redovni osnovnoškolski sustav na način dio nastave pohađaju u redovitom razrednom odjelu (najčešće za odgojne predmete), a drugi dio u posebnom razrednom odjelu uz podršku stručnjaka edukacijsko-rehabilitacijskog profila (najčešće za obrazovne predmete) (Karamatić Brčić, 2011).

3. POMOĆNI ODGOJNO-OBRAZOVNI DJELATNICI – POMOĆNICI U NASTAVI

3.1. Terminološko određenje pojma pomoćnik u nastavi

Koncept uloge pomoćnika u nastavi nije univerzalan, i ondje gdje se primjenjuje često mu se pripisuju različite značajke pa ga se tako nerijetko određuje kao *paraprofesionalca* ili razrednog pomoćnika (Martin, Alborz, 2014). Pravilnik o pomoćnicima u nastavi i stručnim komunikacijskim posrednicima (NN 102/18) u svom 2. članku stavku 1. definira pomoćnika u nastavi kao osobu „koja pruža neposrednu potporu učeniku s teškoćama u razvoju tijekom odgojno-obrazovnoga procesa u zadacima koji zahtijevaju komunikacijsku, senzornu i motoričku aktivnost učenika, u kretanju, pri uzimanju hrane i pića, u obavljanju higijenskih potreba, u svakidašnjim nastavnim, izvannastavnim i izvan-učioničkim aktivnostima, a sve prema izrađenome programu rada prema utvrđenim funkcionalnim sposobnostima i potrebama svakoga pojedinog učenika te uputama učitelja/nastavnika, stručnih suradnika škole odnosno stručnoga tima“. Isti članak Pravilnika određuje kako jedan pomoćnik u nastavi može pružati potporu jednom ili dvoje učenika u istom ili različitim razrednim odjelima ili kao pomoćnik u nastavi skupini učenika istoga razrednog odjela/odgojno-obrazovne skupine uzimajući u obzir individualne potrebe svakog učenika.

Obzirom na još uvijek prisutnu zakonsko-pravnu neusklađenost, osim termina pomoćnik u nastavi, u Hrvatskoj se kao istoznačnice koriste termini: pomagač u nastavi, asistent u nastavi, osobni pomagač, osobni pomoćnik i sl. Usporedbom domaće i strane literature, može se uočiti izvjesna sličnost u terminologiji. Strana literatura tako hrvatski termin pomoćnik u nastavi prepoznaje kao: Teaching Assistant (TA), Special Education Teaching Assistant (SpED TA), Special needs Assistent (SNA), Welfare Assistent (WA) (Halliwell, 2003) ili Learning Support Assistent, Bihevioural Support Assistent (Roffey Barentsen, Watt, 2014). Nije nevažno spomenuti kako Nacionalna klasifikacija zanimanja 2010¹ (određena od strane Državnog zavoda za statistiku

¹ Nacionalna klasifikacija zanimanja 2010 (NKZ) je „sredstvo za sustavno prikupljanje, obradu i prikazivanje informacija o zanimanjima. Ona predstavlja norma za sve korisnike kada iskazuju podatke o zanimanjima. Nacionalna klasifikacija zanimanja omogućuje praćenje pojava na tržištu rada, a mora biti usporediva s Međunarodnom standardnom klasifikacijom zanimanja ISCO-88. Klasifikacija zanimanja ima zajedničke elemente u rodovima, vrstama, podvrstama, skupinama i pojedinačnim zanimanjima. Srodne skupine zanimanja objedinjuju se u podvrste, podvrste u vrste, a vrste u rodove. Osnovna je sastavnica klasifikacije zanimanje definirano nazivom, šifrom i opisom poslova skupine u koju je zanimanje svrstano, te ona kao takva sadrži sustavni dio i abecedni popis nazivlja.“

temeljem članka 12. i 13. Zakona o službenoj statistici (NN 75/09) ne prepoznaje pomoćnika u nastavi kao zanimanje definirano nazivom, šifrom i opisom poslova skupine u koju je isto svrstano, iako je standard zanimanja upisan u Registar Hrvatskog kvalifikacijskog okvira u siječnju 2021. godine.

3.2.Pravilnik o pomoćnicima u nastavi i stručnim komunikacijskim posrednicima (NN 102/18)

Na temelju članka 99. stavka 9. i 11. Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (Narodne novine 87/2008), Ministarstvo znanosti i obrazovanja donijelo je Pravilnik o pomoćnicima u nastavi i stručnim komunikacijskim posrednicima (NN 102/2018).

U svojim općim odredbama taj Pravilnik određuje načine uključivanja te način i sadržaj osposobljavanja te djelokrug aktivnosti pomoćnika u nastavi i stručnih komunikacijskih posrednika u školama i drugim javnim ustanovama koje provode djelatnost odgoja i obrazovanja. U tom smislu Pravilnika propisuje uvjete koje osobe koje apliciraju na natječaj za radno mjesto pomoćnika u nastavi moraju ispunjavati, kao i sam postupak radi ostvarivanja prava učenika s teškoćama u razvoju na potporu pomoćnika u nastavi i stručnih komunikacijskih posrednika. Pravilnik nadalje terminološki određuje pojam pomoćnika u nastavi, svrhu uvođenja takvog oblika potpore, pomoćnikove zadaće, propisuje razinu potrebnoga obrazovanja i postupak osposobljavanja (edukacije) pomoćnika u nastavi i stručnih komunikacijskih posrednika.

3.3.Svrha pomoćnika u nastavi

Pomoćnik u nastavi jest osoba koja provodi individualni rad s učenicima s teškoćama u razvoju, ostvarujući pri tome dvojaku ulogu. Ista s jedne strane uključuje pomoć učeniku pri usvajanju različitih odgojno-obrazovnih sadržaja, dok se s druge strane odnosi na poticanje i posredovanje u uspostavljanju socijalne interakcije učenika s teškoćama u razvoju i ostalih učenika u razrednome odjeljenju (Greenspan, Weider i Simons, 2003).

“Osoba koja obavlja posao pomoćnika u nastavi mora imati završenu srednju školu, sklonost obavljanju poslova pomoćnika u nastavi i dodatnu edukaciju propisanu verificiranim Nastavnim planom i programa za osposobljavanje pomoćnika u nastavi. Posao pomoćnika u nastavi određuje stručni tim škole uz pomoć vanjskih suradnika, ovisno o potrebama učenika. U nekim slučajevima je to pomoć u pisanju, čitanju, vježbanju, objašnjavanju, pomoć pri spremanju torbe, mobilnosti i

slično. Pomoćnik u nastavi jedan je od preduvjeta kvalitetne inkluzivne edukacije za učenike s teškoćama u razvoju” (Puškarić, 2017, str. 8).

Dakle, važnost uloge pomoćnika u nastavi prvenstveno se očituje u podupiranju učenika s teškoćama u razvoju kako bi se što adekvatnije socijalno integrirao, međutim sam rad pomoćnika u nastavi ostvaruje se pod supervizijom kvalificiranog stručnjaka (McLachlan, 2016). Pomoćnik u nastavi pomoćni je odgojno-obrazovni djelatnik čiji je primarni zadatak usmjeren na pružanje potpore (podrške) i pomoći učenicima kojima je ista potrebna kako bi uspješno postigli odgojno-obrazovne ciljeve.

Pravilnik o pomoćnicima u nastavi i stručnim komunikacijskim posrednicima u članku 2. stavku 4. navodi kako je „cilj potpore pomoćnika u nastavi [...] izjednačavanje mogućnosti učenika u svrhu osiguravanja njemu primjerenog odgoja i obrazovanja s tendencijom osamostaljivanja učenika u školskoj sredini“. Pritom nije nevažno naglasiti kako isti Pravilnik izrijeком navodi da pomoćnik u nastavi sam „nije nositelj nastavnoga procesa niti smije izrađivati primjeren program obrazovanja i sredstva za rad s učenicom“. Nadalje, Pravilnik ističe kako pomoćnik u nastavi nije zamjena za dodatne odgojno-obrazovne i rehabilitacijske programe namijenjene učeniku tijekom odgoja i obrazovanja te ne smije samostalno davati informacije o napredovanju učenika.

Kada se govori o ulozi i svrsi uključivanja pomoćnih odgojno-obrazovnih djelatnika, Wendell (2005) upozorava na opasnost da pomoćnik u nastavi postane forma i vid unutar-učioničke segregacije za učenika s kojim radi. U tom se kontekstu na pomoćnike u nastavi može opravdano gledati kao potencijalne „barijere inkluziji“, poglavito onda kada su zaposleni kao „tjelesni čuvari kako bi čuvali učenike s kojima je posebno izazovno raditi – to se prvenstveno odnosi na učenike s emocionalnim i problemima u ponašanju“ (Richards, Armstrong, 2008, str. 124).

3.4. Profesionalne kompetencije pomagačkih zanimanja

Iako ne postoji jednoznačna definicija kompetencija, već određenja kompetencija i kompetentnosti ima koliko i autora koji su se njima bavili (Huić, Ricijaš, Branica, 2010), kompetencije podrazumijevaju motivaciju i djelovanje (radnju) kako bi se postigla određena razina kvalifikacije, vještine ili sposobnosti (Kaslow, 2004). Tertsunen (2004; prema Fajdetić i Šnidarić, 2014) navodi kako se ključne kompetencije mogu odrediti kao „prenosivi multifunkcionalni sklop znanja, vještina, vrijednosti, navika i stavova koji su potrebni svim pojedincima za njihovu osobnu

realizaciju i razvoj koji podržava uključivanje u društvo i zapošljavanje“ (str. 242). S druge strane, kompetentnost ili stručnost predstavlja sposobnost (umješnost) obavljanja neke određene specifične aktivnosti prema unaprijed određenom standardu (Fajdetić i Šnidarić, 2014).

Kada se govori o profesionalnim kompetencijama u pomagačkim zanimanjima, iste uključuju (prema Žižak, 1997, str 3):

1. profesionalna znanja – sva znanja o djeci, njihovom razvoju i potrebama, poteškoćama i problemima, procesu osobnog razvoja i socijalne integracije te sva druga znanja koja daju smisao, ojačavaju i podupiru profesionalne oblike ponašanja ili olakšavaju procese donošenja odluka;
2. profesionalne vještine – obuhvaćaju specifične kognitivne, interpersonalne, socijalne pa i motoričke sposobnosti kojima se operacionalizira profesionalni identitet, kao i sposobnost stvaranja okruženja u kojem se profesionalno djeluje,
3. osobnost – podrazumijeva sve ostale osobne potencijale i talente, životna iskustva koje osoba udružuje sa znanjima i vještinama i svakodnevno koristi u ostvarenju svoje profesionalne uloge.

U nastavku je opisan kompetencijski profil pomoćnih odgojno-obrazovnih djelatnika – pomoćnika u nastavi prema standardu zanimanja upisanom u Registar Hrvatskog kvalifikacijskog okvira.

3.5.Zadaci i poslovi pomoćnika u nastavi

Prema standardu zanimanja upisanom u Registar Hrvatskog kvalifikacijskog okvira 13. siječnja 2021. godine odlukom ministra o upisu standarda zanimanja u Registar HKO-a 28. prosinca 2020. godine na temelju pozitivnog stručnog mišljenja Sektorskoga vijeća XX. Psihologija, edukacijska rehabilitacija, logopedija i socijalne djelatnosti od 11. prosinca 2020. godine, definiran je opis zanimanja, uvjeti rada, pripadajući skupovi kompetencija te ključni poslovi.

Standard zanimanja određuje pomoćnika u nastavi kao osobu „koja, u skladu s programom rada pomoćnika u nastavi te prema uputama koordinatora, učitelja/nastavnika, stručnih suradnika škole, odnosno stručnoga tima, pruža neposrednu potporu učeniku tijekom odgojno-obrazovnoga procesa u zadacima koji zahtijevaju komunikacijsku, senzornu i motoričku aktivnost učenika, u kretanju, pri uzimanju hrane i pića, u obavljanju higijenskih potreba, u svakodnevnim nastavnim, izvannastavnim i izvanučioničkim aktivnostima“ (HKO, 2021).

Isti Standard potrebne kompetencije dijeli su šesti (6) skupova (prema HKO, 2021):

(1) Različiti oblici potpore u inkluzivnom obrazovnom procesu učenika s teškoćama u razvoju

Kompetencije:

- a) poticati učenika na samovrednovanje,
- b) pomagati učeniku da ustraje u rješavanju zadataka,
- c) poticati i pomagati u sudjelovanju u primjerenom programu tjelesno-zdravstvene kulture i izvanučioničke nastave prema uputama učitelja/nastavnika i nadležnoga školskog liječnika,
- d) pružati tehničku potporu učeniku u čitanju, pisanju, računanju i izvođenju grafičkih radova,
- e) usmjeravati pažnju učenika na upute vezane uz školske aktivnosti,
- f) pružati potporu učeniku te ga poticati na samostalno korištenje pedagoško-didaktičkih pomagala i školske opreme sukladno mogućnostima.

(2) Osnove socijalne potpore i potpore u interakcijama učenika s teškoćama u razvoju

Kompetencije:

- a) pomagati učeniku da učestalije bude u interakciji s drugim učenicima u razredu,
- b) poticati učenika na suradnju i pomagati u suradnji s ostalim učenicima,
- c) po potrebi ponoviti pravila za rad i igru radi boljeg razumijevanja,
- d) upozoravati učenika na štetnost i posljedice neprihvatljivih oblika ponašanja u skladu s uputama učitelja/nastavnika, koordinatora odnosno stručnog suradnika,
- e) poticati i usmjeravati učenika na prihvatljive oblike ponašanja u skladu s uputama učitelja/nastavnika, koordinatora odnosno stručnog suradnika.

(3) Osnove potpore u komunikaciji učenika s teškoćama u razvoju

Kompetencije:

- a) prilagoditi se komunikacijskim obrascima učenika,
- b) poticati učenika na primjerenu komunikaciju s drugim učenicima u razredu odnosno u školi.

(4) Rad i komunikacija u školskom okruženju

Kompetencije:

- a) poznavati osnovna pravila rada škole,
- b) poznavati osnovni djelokrug rada pojedinih radnika škole,
- c) primjenjivati osnovne komunikacijske vještine,
- d) u radu s učenikom postupati u skladu s programom rada,
- e) primjenjivati propisane načine dokumentiranja svih oblika rada,
- f) razmjenjivati informacije s učiteljem/nastavnikom, koordinatorom odnosno stručnim suradnikom s ciljem praćenja i unapređivanja rada s učenikom.

(5) Sigurnost i zdravstvena zaštita učenika s teškoćama u razvoju

Kompetencije:

- a) poznavati osnovne postupke pružanja prve pomoći,
- b) primjenjivati posebne upute u odnosu na individualne zdravstvene potrebe učenika,
- c) prepoznati vršnjačko i druge oblike nasilja i primijeniti propisane postupke u slučajevima uočavanja nasilja.

(6) Fizička potpora učenicima s teškoćama u razvoju

Kompetencije:

- a) primjenjivati osnove pravilnog uzimanja hrane i pića učenika s različitim razvojnim teškoćama,
- b) pružati potporu učeniku pri presvlačenju,
- c) pružati potporu učeniku pri korištenju toaleta,
- d) pridržavati se higijenskih zahtjeva prilikom asistiranja učeniku,
- e) pružati potporu pri održavanju osobne higijene učenika i higijene školskog okruženja,
- f) uvažavati dostojanstvo i osobne granice učenika prilikom asistiranja učeniku,
- g) voditi učenika (s i bez ortopedskih pomagala) kojemu je potrebna potpora u kretanju i svladavanju prepreka,
- h) pružati potporu u rukovanju ortopedskim pomagalima te upravljati pomagalima za penjanje i spuštanje u svrhu svladavanja prostornih prepreka,
- i) pružati potporu učeniku u promjeni položaja tijela.

Na osnovu navedenog, Standard zanimanja opisuje sljedeće ključne poslove (prema HKO, 2021):

- (1) pružanje potpore učeniku u obavljanju školskih aktivnosti i zadataka uz savjetovanje s učiteljem/nastavnikom, koordinatorom odnosno stručnim suradnikom,
- (2) pružanje potpore učeniku u socijalnoj uključenosti i interakciji uz savjetovanje uz savjetovanje s učiteljem/nastavnikom, koordinatorom odnosno stručnim suradnikom,
- (3) pružanje potpore učeniku u komunikaciji s drugim učenicima uz savjetovanje s učiteljem/nastavnikom, koordinatorom odnosno stručnim suradnikom,
- (4) pružanje potpore u kretanju učenika,
- (5) pružanje potpore učeniku pri uzimanju hrane i pića,
- (6) pružanje potpore učeniku u obavljanju higijenskih potreba,
- (7) postupanja sukladno programu rada i pravilima rada u školskom okruženju,
- (8) vođenje dnevnika rada,
- (9) pružanje osnovne zdravstvene zaštite učeniku.

Djelokrug aktivnosti pomoćnika u nastavi dakle obuhvaća vrlo različite zadaće. Iste uključuju adaptaciju, modifikaciju i prilagodbu izvora za učenje, osiguravanje sigurnosti te individualizaciju u procesu učenja za vrijeme nastave (McLachlan, 2016). Morris (2009) navodi kako je upravo politika škole izuzetno važna za razvoj dobre prakse jer ona sama direktno potiče ili sputava slobodu u radu.

Pravilnik o pomoćnicima u nastavi i stručnim komunikacijskim posrednicima (NN 102/18) u članku 2. stavku 6. određuje da pomoćnik u nastavi ima zadaću pružanja potpore učenicima koji svladavaju nastavni plan i program škole koju pohađaju, ali imaju veće teškoće koje ih sprečavaju u samostalnom funkcioniranju te trebaju stalnu ili povremenu potporu pomoćnika u nastavi odnosno imaju veće:

- a) teškoće u motoričkom funkcioniranju donjih i/ili gornjih ekstremiteta,
- b) teškoće u komunikaciji i socijalnim interakcijama te senzornoj integraciji, a povezane su s poremećajima iz autističnoga spektra,
- c) teškoće u intelektualnom funkcioniranju udružene s višestrukim teškoćama,
- d) senzoričke teškoće udružene s oštećenjem vida,

- e) teškoće u ponašanju koje ih ometaju u funkcioniranju i ugrožavaju njihovu fizičku sigurnost i fizičku sigurnost drugih učenika, a ti učenici uključeni su u neki od oblika psihosocijalne potpore izvan škole.

Članak 3. istog Pravilnika u svom drugom stavku definira poslove pomoćnika u nastavi u okviru različitih domena. Iste uključuju sljedeće:

I. *Potpora u komunikaciji i socijalnoj uključenosti:*

1. poticati učenika na suradnju s ostalim učenicima,
2. poticati učenika na prihvatljive oblike ponašanja te upozoravati učenika na štetnost i posljedice neprihvatljivih oblika ponašanja uz prethodno savjetovanje s učiteljem/nastavnikom i/ili stručnim suradnikom,
3. pružiti potporu učeniku u provedbi pravila rada i igre,
4. davati potporu u socijalizaciji uz interakciju s drugim učenicima.

II. *Potpora u kretanju:*

1. voditi učenika kojemu je potrebna potpora u kretanju (pridržavati, usmjeravati, upozoravati na prepreke i sl.),
2. pružiti potporu učeniku koji se kreće u kolicima pri svladavanju prepreka,
3. voziti učenika u kolicima ako se učenik ne može samostalno voziti te upravljati pomagalima za penjanje i spuštanje u svrhu svladavanja prostornih prepreka,
4. pružiti potporu učeniku u promjeni položaja tijela.

III. *Potpora pri uzimanju hrane i pića:*

1. dodatno pripremiti hranu učeniku: rezanje, usitnjavanje i sl.,
2. hranjenje ovisno o potrebi učenika,
3. pružiti potporu učeniku pri pijenju.

IV. *Potpora u obavljanju higijenskih potreba (samo u slučaju nepostojanja adekvatne medicinske/njegovateljske pomoći za obavljanje tih potreba):*

1. pružiti potporu pri održavanju higijene,
2. pružiti potporu učeniku u kretanju (vođenje, vožnja) pri odlasku u toalet,

3. pružiti potporu učeniku pri korištenju toaleta (stavljanje na toalet i pridržavanje tijekom sjedenja; higijena tijela nakon obavljene nužde; mijenjanje higijenskih uložaka i higijena tijela pri mijenjanju; svlačenje i odijevanje odjeće; presvlačenje pelena i higijena tijela pri presvlačenju; pranje ruku nakon obavljene nužde),
4. pružiti potporu učeniku pri presvlačenju (skidanje i odijevanje odjeće i obuće) tijekom boravka u školi i izvan-učioničkim aktivnostima ovisno o potrebi učenika i situaciji.

V. Potpora u obavljanju školskih aktivnosti i zadataka:

1. pružiti potporu učeniku u korištenju pedagoško-didaktičkih pomagala (Brailleova stroja, taktilne i/ili elektronično-akustične opreme te drugih specifičnih pomagala i opreme),
2. pisati prema diktatu učenika u zadacima koji zahtijevaju pisanje rukom vodeći računa da se ne ometa nastavni proces,
3. pružati tehničku pomoć učeniku u pisanju i izvođenju grafičkih radova,
4. dodavati učeniku školski pribor,
5. pridržavati udžbenik, fiksirati radne listiće i bilježnice za radnu podlogu,
6. pružati potporu učeniku pri izvođenju praktičnih radova prema napatku učitelja/nastavnika,
7. pružati potporu učeniku u izvođenju primjerenoga programa tjelesno-zdravstvene kulture prema napatku učitelja/nastavnika i nadležnoga školskog liječnika,
8. pružati potporu učeniku u provođenju izvan-učioničke nastave uz prethodnu potvrdu liječnika školske medicine za učenika izdanu na zahtjev škole u navedenu svrhu prema individualnim stanjima i potrebama učenika,
9. dodatno pročitati zadatak učeniku,
10. usmjeravati pažnju učenika na nastavne aktivnosti,
11. poticati učenika na izvršavanje zadanih uputa,
12. voditi/usmjeravati učenika u izvršavanju zadataka na nastavnome materijalu.

VI. Suradnja s radnicima škole te vršnjacima učenika u razredu, što podrazumijeva razmjenu informacija potrebnu za praćenje i unapređivanje rada s učenikom.

Ovisno o potrebama učenika ili skupine učenika kojima pomoćnik u nastavi pruža potporu, poslovi pomoćnika u nastavi definiraju se programom rada koji sadrži neke aktivnosti ili sve aktivnosti iz stavka 2. 3. članka Pravilnika. Od pomoćnika u nastavi očekuje se da vodi dnevnik rada na propisanome obrascu. Program rada pomoćnika u nastavi izrađuje stručni suradnik škole kojeg određuje ravnatelj u suradnji s drugim zaposlenicima škole koji su uključeni u odgojno-obrazovni rad s učenikom, pri čemu se poseban naglasak stavlja na postizanje što samostalnijega funkcioniranja učenika.

3.6. Komunikacijske tehnike aktivnog slušanja i „JA“ poruke

Watzlawick i sur. (1967) primijetili su da nije moguće ne komunicirati. Ljudska su bića u međuljudskim odnosima izložena brojnim podražajima (porukama) od kojih se neke odašilju verbalno, neke šutnjom, a neke namjernim odsustvom. Vještina slušanja može se razmatrati kroz dvije razine (prema Tyner, 2009): (1) senzornu i (2) kognitivnu. Prva se odnosi na pasivno slušanje u kojem izostaje kognitivan angažman, odnosno izostaje jasno iskazivanje razumijevanja za sugovornika (Ibid). Kognitivna aktivacija u aktivnom slušanju podrazumijeva voljni i namjerni angažman kako bi se postiglo bolje razumijevanje govornikova stajališta. Kao komunikacijska vještina, aktivno slušanje objedinjuje set od šest podvještina (prema Hope, 2007, str. 11-13):

1. obraćanje pozornosti – podrazumijeva uzimanje vremena za sugovornika, odnosno izražavanje poštovanja s drugom osobom,
2. suzdržavanje od prosuđivanja tuđeg stajališta – izražavanje empatije,
3. reflektiranje – podrazumijeva parafraziranje, kratko isticanje ključnih riječi i koncepata, osvrtnje na informacije, perspektive i osjećaje koje je iznio sugovornik,
4. traženje dodatnog pojašnjenja
5. sažimanje
6. odgovaranje – davanje vlastite refleksije uz oprez da se izbjegne davanje savjeta, pametovanje ili nametanje vlastitog mišljenja budući da aktivno slušanje naglasak stavlja upravo na razumijevanje i prihvaćanje.

Upravo je zbog svoje terapijske dimenzije, ova je vještina iznimno važna u odgojno-obrazovnom kontekstu. Unatoč tome, aktivno je slušanje u školi u potpunosti zapostavljeno upravo stoga što se oslanja na zapostavljenu odgojnu dimenziju školskoga života (Pastuović, 2012).

Komunikacijska tehnika „JA“ poruka jedna je u nizu tehnika asertivnog komuniciranja i ponašanja, a fokus u govoru stavlja upravo na trenutačno stanje (sadašnji trenutak). „JA“ poruke jasno apostrofiraju osjećaje govornika na način da ih sugovornik doživljava kao poziv na zajedničko rješavanje problema, odnosno poziv na suradnju. „JA“ poruke u pravilu se sastoje od tri dijela (prema Skupnjak, 2020, str. 14) :

1. opisa ponašanja koje je potrebno mijenjati bez (pr)osuđivanja,
2. izražavanja vlastitih osjećaja vezanih uz ponašanje sugovornika na koje se osvrće u prvom koraku te
3. navođenja i pojašnjenja konkretnih (stvarnih) posljedica ponašanja opisanog u prvom koraku uz pratnju (prijedlog) buduće akcije.

Kao takve, „JA“ poruke su iznimno korisne prilikom izražavanja negativnih emocija budući da ne prosuđuju osobu s kojom se komunicira pa samim time ne izazivaju otpor niti traže obranu sugovornika. Takav način međusobne komunikacije povisuje vjerojatnost postizanja pozitivnih ishoda, odnosno znatno povećava vjerojatnost da sugovornik zaista čuje poruku koja mu se šalje.

3.7. Stupanj obrazovanja, edukacija i uvjeti za radno mjesto pomoćnika u nastavi

Pravilnik o pomoćnicima u nastavi i stručnim komunikacijskim posrednicima u članku 8. stavku 1. propisuje kako pomoćnik u nastavi mora ispunjavati sljedeće uvjete:

- završeno najmanje četverogodišnje srednjoškolsko obrazovanje,
- završeno osposobljavanje i stečena djelomična kvalifikacija za pomoćnika u nastavi.

Pomoćnik u nastavi ne smije biti roditelj/skrbnik niti drugi član uže obitelji učenika kojem/kojima se pruža potpora. Programe osposobljavanja pomoćnika u nastavi donosi ministar nadležan za obrazovanje. Pravilnik u svom članku 9. propisuje kako osposobljavanje pomoćnika u nastavi mora sadržavati teorijski dio s vježbama te praktičnu nastavu. Teorijski dio s vježbama uključuje:

- a) inkluzivno obrazovanje učenika s teškoćama u razvoju,
- b) razvojne osobitosti učenika s teškoćama u razvoju (za sve vrste teškoća),
- c) potpora učenicima s teškoćama u razvoju tijekom odgojno-obrazovnog procesa i tijekom razvoja socijalnih vještina,
- d) komunikacijske vještine i suradnja sa dionicima u odgoju i obrazovanju,
- e) pomoćne tehnologije i potpomognuta komunikacija.

- f) prava i obveze učenika s teškoćama u razvoju,
- g) etički kodeks pomoćnika u nastavi,
- h) sadržaje iz osnova zdravstvene zaštite.

Praktični se dio izvodi u fondu sati koji je propisan nastavnim planom i programom u skladu sa sadržajima teorijske nastave, a sama se praktična nastava provodi u školi koja ima status vježbaonice odnosno u ustanovi koja osigurava posebne uvjete odgoja i obrazovanja za djecu s teškoćama u razvoju, a s kojom je pravna osoba registrirana za obrazovanje odraslih dužna sklopiti ugovor o provođenju praktične nastave.

Blatchford i suradnici (2007) navode kako je paradoks da najmanje kvalificirani školski djelatnici, budući je praksa takva, rade s učenicima čije su odgojno-obrazovne potrebe najzahtjevnije, a to samo po sebi povlači zabrinutost hoće li se takvoj djeci na taj način zaista omogućiti efektivna potpora kakvu trebaju. Prema Koenigu i Holbrook (2010) nastavnici, ali i pomoćni odgojno-obrazovni djelatnici – pomoćnici u nastavi, moraju imati uvid u specifičnosti rada s djetetom s posebnim potrebama, njegovim individualnim značajkama u okviru odgojno-obrazovnog procesa kako bi mu omogućili svrhovitu edukaciju. Preduvjet koji za to mora biti ispunjen jest svakako adekvatna stručna edukacija samih pomoćnika u nastavi. McLachlan (2016) ističe kako je efikasna edukacija pomoćnih odgojno-obrazovnih djelatnika koji pružaju podršku učenicima s teškoćama esencijalna kako bi se popravila praksa. Svako dijete, posve nevažno govori li se o redovnom sustavu odgoja i obrazovanja ili posebnom, zaslužuje najbolju moguću edukaciju kako bi u potpunosti ostvarili svoje potencijale (Martin, Alborz, 2014). Dakle, zadaća je pomoćnika u nastavi pružati potporu učeniku s teškoćama u razvoju u obavljanju svakodnevnih školskih aktivnosti te biti svojevrsni „most“ između samog učenika i kurikuluma (Bentham, Hutchins, 2016). Istraživanje koje su proveli Devecchi i Rouse (2010) ukazuje na činjenicu da pomoćnik u nastavi u razrednom okruženju biva podrškom svim učenicima sa svrhom jasnijeg usmjeravanja na izvršavanje zadatka, ponašanje u skladu s pravilima ponašanja u školi, međusobno razumijevanje i toleranciju te prihvaćanje.

4. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

4.1. Problem i cilj istraživanja

Budući u nacionalnom kontekstu nedostaju istraživanja koja bi se bavila kompetencijskim profilom pomoćnih odgojno-obrazovnih djelatnika – pomoćnika u nastavi, a konzultirani literaturni izvori ukazuju kako osiguravanje potpore pomoćnika u nastavi učenicima s teškoćama u razvoju predstavlja jedan od oblika individualizacije nastave s ciljem izjednačavanja njihovih mogućnosti, pomoćnici u nastavi jedan su od preduvjeta kvalitetnog inkluzivnog obrazovanja (Puškarić, 2007).

Blatchford i suradnici (2009) tvrde da su pomoćnici u nastavi od ključne važnosti za uspješnu inkluziju učenika s teškoćama u razvoju u sustav redovnog odgoja i obrazovanja, a pritom je posebno važno pažnju posvetiti njihovim (profesionalnim) kompetencijama za rad s učenicima s teškoćama u razvoju kao i pedagoškoj praksi.

Cilj ovog istraživanja je analizirati percipiranu kompetentnost pomoćnih odgojno-obrazovnih djelatnika – pomoćnika u nastavi za rad s učenicima s teškoćama u razvoju, a prema skupovima kompetencija koje propisuje standard zanimanja za pomoćnike u nastavi upisan u Registar Hrvatskog kvalifikacijskog okvira.

Svrha istraživanja jest utvrditi koliko se pomoćnici u nastavi osjećaju kompetentnima obavljati ključne poslove iz djelokruga koji propisuje standard njihova zanimanja.

Naslanjajući se na navedeni cilj postavljeni su sljedeći istraživački zadaci:

1. ispitati razine percipirane kompetentnosti pomoćnih odgojno-obrazovnih djelatnika – pomoćnika u nastavi zaposlenih u odgojno-obrazovnim ustanovama u Republici Hrvatskoj u šest skupina kompetencija prema standardu zanimanja,
2. ispitati postoji li povezanost između percipirane kompetentnosti pomoćnika u nastavi za rad s učenicima s teškoćama u razvoju u različitim skupinama kompetencija o završenoj edukaciji / programu osposobljavanja za rad s učenicima s teškoćama u razvoju,
3. ispitati postoje li razlike u percipiranoj kompetentnosti pomoćnih odgojno-obrazovnih djelatnika – pomoćnika u nastavi zaposlenih u sustavu redovnog obrazovanja i posebnog obrazovanja u šest skupina kompetencija prema standardu zanimanja,
4. ispitati motivaciju pomoćnih odgojno-obrazovnih djelatnika – pomoćnika u nastavi za prijavu na radno mjesto pomoćnika u nastavi,

5. ispitati s kojim se ključnim problemima najčešće pomoćni odgojno-obrazovni djelatnici – pomoćnici u nastavi susreću u radu s učenicima s teškoćama u razvoju te što smatraju da bi moglo pridonijeti uspješnom svladavanju istih u svom svakodnevnom radu,
6. ispitati značajke komunikacije pomoćnih odgojno-obrazovnih djelatnika – pomoćnika u nastavi s roditeljima učenika s teškoćama u razvoju s kojim rade,
7. ispitati koje vrste teškoća (prema Orijentacijskoj listi vrsta teškoća) imaju učenici s teškoćama u razvoju s kojima rade pomoćni odgojno-obrazovni djelatnici – pomoćnici u nastavi.

4.2.Hipoteze

U skladu s postavljenim ciljem rada te prije navedenim istraživačkim zadacima, na osnovu teorijskih spoznaja u istraživanje se polazi od sljedećih hipoteza:

H1: Pomoćnici u nastavi uglavnom daju visoke procjene o vlastitoj kompetentnosti za obavljanje poslova iz svoje domene (propisana standardnom zanimanja u Registru Hrvatskog kvalifikacijskog okvira).

H1.1: Pomoćnici u nastavi uglavnom daju visoke procjene o vlastitoj kompetentnosti u pružanju različitih oblika potpore u inkluzivnom obrazovnom procesu učenika s teškoćama u razvoju.

H1.2: Pomoćnici u nastavi uglavnom daju visoke procjene o vlastitoj kompetentnosti u pružanju socijalne potpore i potpore u interakcijama učenika s teškoćama u razvoju.

H1.3: Pomoćnici u nastavi uglavnom daju visoke procjene o vlastitoj kompetentnosti u pružanju potpore u komunikaciji učenika s teškoćama u razvoju.

H1.4: Pomoćnici u nastavi uglavnom daju visoke procjene o vlastitoj kompetentnosti u radu i komunikaciji u školskom okruženju.

H1.5: Pomoćnici u nastavi uglavnom daju visoke procjene o vlastitoj kompetentnosti u osiguravanju sigurnosti i pružanju zdravstvene zaštite učeniku s teškoćama u razvoju.

H1.6: Pomoćnici u nastavi uglavnom daju visoke procjene o vlastitoj kompetentnosti u pružanju fizičke potpore učeniku s teškoćama u razvoju.

H2: Percipirana kompetentnost pomoćnika u nastavi za rad s učenicima s teškoćama u razvoju u svim skupinama kompetencija povezana je sa završenom edukacijom za uvođenje u rad

pomoćnika u nastavi i/ili programu osposobljavanja za obavljanje poslova pomoćnika u nastavi u radu s djecom s teškoćama u razvoju.

H3: Ne postoji razlika u percipiranoj kompetentnosti u svih šest skupova kompetencija između pomoćnika u nastavi zaposlenih u sustavu redovnog odgoja i obrazovanja i onih zaposlenih u sustavu posebnog odgoja i obrazovanja.

4.3.Uzorak

Prigodan namjerni uzorak ispitanika u ovom istraživanju činilo je 60 pomoćnika u nastavi zaposlenih u sustavu redovnog i posebnog odgoja i obrazovanja u 10 hrvatskih županija: Zagrebačka županija (12 ispitanika), Varaždinska županija (28 ispitanika), Koprivničko-križevačka županija (10 ispitanika) te Virovitičko-podravska županija, Sisačko-moslavačka županija, Bjelovarsko-bilogorska županija, Primorsko-goranska županija, Zadarska i Splitsko-dalmatinska županija (zajedno 10 ispitanika) (Tablica 1).

Prosječna dob ispitanika je 38,73 godina, a isti u sustavu odgoja i obrazovanja na poslovima pomoćnika u nastavi imaju prosječno 3,6 godina radnoga staža. Prema spolu, 56 ispitanika čine žene, a 4 muškarci. 34 ispitanika ima završeno srednjoškolsko obrazovanje (završena srednja strukovna škola ili gimnazija), a njih 26 ima završenu višu školu ili fakultet Gotovo svi ispitanici, njih 58 navodi kako se ne osjeća dovoljno plaćenim za obavljanje poslova pomoćnika u nastavi. 36 ispitanika označuje da su sami roditelji (Tablica 1).

Tablica 1. Podaci o socio-demografskim obilježja ispitanika

Demografsko obilježje	Karakteristika demografskog obilježja	Broj ispitanika	Postotak ispitanika
Spol	ženski	56	93,33%
	muški	4	6,67%
Dob	manje od 20 godina	1	1,67%
	20-29 godina	13	21,67%
	30-39 godina	20	33,33%
	40-49 godina	15	25,00%
	50 godina i više	11	18,33%
Završen stupanj obrazovanja	nezavršena osnovna škola (8 godina)	0	0,00%
	završena osnovna škola (8 godina)	0	0,00%
	završena dvogodišnja ili trogodišnja srednja škola	0	0,00%
	završena četverogodišnja strukovna škola	20	33,33%
	završena gimnazija	14	23,33%
	završena viša škola / fakultet	26	43,33%
	završen magisterij znanosti	0	0,00%
	završen doktorat znanosti	0	0,00%
Županija zaposlenja	Zagrebačka županija	12	20,00%
	Varaždinska županija	28	46,67%
	Koprivničko-križevačka županija	10	16,67%
	Ostalo (Virovitičko-podravska, Sisačko-moslavačka, Bjelovarsko-bilogorska, Brodsko-posavska, Primorsko-goranska, Zadarska i Splitsko-dalmatinska županija)	10	16,67%
Smatrate li se dovoljno plaćenim za obavljanje poslova pomoćnika u nastavi?	Da	1	1,67%
	Ne	58	96,67%
	Ne mogu odrediti / Ne želim odgovoriti	1	1,67%
Jeste li roditelj?	Da	36	60,00%
	Ne	24	40,00%

Najveći broj ispitanika obuhvaćenih istraživanjem u sustavu odgoja i obrazovanja u svojstvu pomoćnika u nastavi radi četiri godine (13 ispitanika), zatim tri godine (11 ispitanika), 1 ispitanik radi manje od jedne godine, a njih 5 radi sedam ili osam godina. Najveći broj ispitanika, njih 31 dosada su radili s 1 do 2 učenika s teškoćama u razvoju, njih 13 radilo je s 3 do 4 učenika s teškoćama u razvoju, a čak 7 ispitanika radilo je sa sedam ili više učenika s teškoćama u razvoju (Tablica 2).

Tablica 2. Podaci o radnom staž ispitanika u svojstvu pomoćnih odgojno-obrazovnih djelatnika – pomoćnika u nastavi

Obilježje	Karakteristika obilježja	Broj ispitanika	Postotak ispitanika
Godine radnog staža na radnom mjestu pomoćnika u nastavi	manje od 1 godina	1	1,67%
	1 godina	11	18,33%
	2 godine	6	10,00%
	3 godine	11	18,33%
	4 godine	13	21,67%
	5 godine	6	10,00%
	6 godine	7	11,67%
	7 godine	4	6,67%
	8 godine	1	1,67%
	Više od 8 godina	0	0,00%
Broj učenika s kojim je dosad pomoćnik u nastavi radio	1 do 2	31	51,67%
	3 do 4	13	21,67%
	5 do 6	9	15,00%
	7 i više	7	11,67%

Većina ispitanika istraživanja, njih 35 zaposleno je u redovnom sustavu odgoja i obrazovanja, odnosno osnovnim i srednjim školama, a njih 25 radi su sustavu posebnog odgoja i obrazovanja, odnosno u centrima za odgoj i obrazovanje. 50 ispitanika zaposleno je na pola radnog vremena, a svega njih 8 na puno radno vrijeme. Od ispitanika koji su zaposleni u centrima za odgoj i obrazovanje, 21 radi s učenicima u posebnim odgojno-obrazovnim skupinama, a samo 4 ispitanika radi s učenicima u redovnim skupinama (Tablica 3).

Tablica 3. Podaci o odrednicama radnog mjesta pomoćnika u nastavi

Obilježje	Karakteristika obilježja	Broj ispitanika	Postotak ispitanika
Pomoćnik u nastavi zaposlen u sustavu	redovnog odgoja i obrazovanja	35	58,33%
	posebnog odgoja i obrazovanja	25	41,67%
Pomoćnik u nastavi zaposlen na	puno radno vrijeme	8	13,33%
	pola radnog vremena	50	83,33%
	ne znam / ne želim odgovoriti	2	3,33%
Pomoćnik zaposlen u sustavu posebnog odgoja i obrazovanja angažiran u	redovnoj skupini	4	16,00%
	posebnoj skupini	21	84,00%

4.4. Instrument

Za potrebe istraživanja kreiran je i korišten *Upitnik za samoprocjenu kompetencija pomoćnih odgojno-obrazovnih djelatnika – pomoćnika u nastavi za rad s učenicima s teškoćama u razvoju (USK-PN-21)* samo koji se sastojao od ukupno 60 čestica podijeljenih u tri dijela. Prvi se dio (19 čestica) odnosio na prikupljanje informacija vezanih uz socio-demografska obilježja ispitanika koja uključuju spol, dob, stručnu spremu (završenu razinu obrazovanja), godine radnog staža u sustavu odgoja i obrazovanja u svojstvu pomoćnika u nastavi, radni status, sudjelovanje u edukaciji za osposobljavanje za rad s učenicima s teškoćama u razvoju te trajanju iste te podaci o vrsti teškoća koju ima učenik s kojim trenutno rade, učestalosti komunikacije s roditeljima učenika, jesu li i sami roditelji te poznaju li komunikacijske tehnike „JA“ poruka i aktivnog slušanja.

Drugi se dio upitnika sastojao od inačice skale Likertova tipa (38 čestica) kojom se ispitala (samo)percipirana kompetentnost pomoćnika u nastavi po skupovima kompetencija koje propisuje standard zanimanja za pomoćnike u nastavi upisan u Registar Hrvatskog kvalifikacijskog okvira u 6 skupina (prema HKO, 2021): (1) Različiti oblici potpore u inkluzivnom obrazovnom procesu učenika s teškoćama u razvoju, (2) Osnove socijalne potpore i potpore u interakcijama učenika s

teškoćama u razvoju, (3) Osnove potpore u komunikaciji učenika s teškoćama u razvoju, (4) Rad i komunikacija u školskom okruženju, (5) Sigurnost i zdravstvena zaštita učenika s teškoćama u razvoju te (6) Fizička potpora učenicima s teškoćama u razvoju. Korištena je ljestvica od 1 do 5, pri čemu su tvrdnje značile: 1-uopće nisam siguran/a, 2-uglavnom nisam siguran/a, 3-djelomično sam siguran/a, 4-uglavnom sam siguran/a i 5-u potpunosti sam siguran/a. Zadatak sudionika bio je da za svaku tvrdnju na skali, procijeni koliko je siguran da može uspješno provoditi pojedinu aktivnost opisanu istom. Ovaj dio upitnika konstruiran je po uzoru na instrument s metrijskim karakteristikama i skalom korištenom u istraživanju naslova „*Kako definirati i mjeriti kompetencije studenata – validacija skale percipirane kompetentnosti za psihosocijalni rad*“ autora Huić, Ricijaš i Branica (2010). Međutim, za potrebe ovog diplomskog rada nije utvrđivana faktorska struktura nokonstruirane skale niti su se utvrđivale mjerne karakteristike pouzdanosti mjerenja za pojedinu subskalu, npr. Cronbach Alpha koeficijenti koji bi dali informaciju o tome koliko je dobiveni rezultat pouzdan i podložan generalizaciji u zaključku pa se u tom smislu autor rada unaprijed ograđuje od generalizacije nalaza ovog istraživanja.

Treći dio upitnika sastojao se od pitanja otvorenog tipa (3 čestice) kojima se od ispitanika tražilo da ukratko vlastitim riječima opišu svoju motivaciju za prijavu na radno mjesto pomoćnika u nastavi, nastoje identificirati ključne elemente koji bi po njihovom mišljenju mogli pomoći pri uspješnijem svladavanju izazova u radu s kojima se susreću na dnevnoj bazi te nastoje identificirati po njima najvažniju karakteristiku / obilježje koje povezuju s uspješnim obavljanjem posla pomoćnika u nastavi.

4.5.Način provođenja istraživanja

S ciljem ispitivanja, optimizacije i verifikacije mjernog instrumenta, provedeno je predistraživanje manjeg opsega na 5 ispitanika u periodu od 3. svibnja 2021. do 14. svibnja 2021. godine kako bi se identificirale eventualne greške i/ili nejasnoće u formulaciji pitanja/tvrdnji te vrijeme potrebno za ispunjavanje anketnog upitnika.

Istraživanje je provedeno u periodu od 20. svibnja 2021. do 20. srpnja 2021. godine, uzimajući u obzir epidemiološke preporuke za sprječavanje širenja zarazne bolesti SARS-CoV-2, kombinirano *onsite* u Centru za odgoj i obrazovanje „Tomislav Špoljar“ u Varaždinu i Obrtničkoj školi Koprivnica u Koprivnici te putem online obrasca kreiranog u sustavu za anketiranje

Limesurvey Software (dostupan na: <https://limesurvey.srce.hr/>) kojeg administrira Sveučilišni računski centar, a pristup je omogućen putem jedinstvenog AAI@Edu elektroničkog identiteta. Podaci su prikupljeni metodom namjernog uzorkovanja na prigodnom uzorku odgojno-obrazovnih institucija (osnovne, srednje škole i centri za odgoj i obrazovanje) koje su potvrdno odgovorile na zamolbu i pristale na sudjelovanje u istraživanju. Zamolbe i poziv za sudjelovanje u istraživanju dostavljene su na mail adrese ravnatelja i stručnih suradnika pedagoga te je nakon dobivene suglasnosti istih, dogovoren termin u kojem je provedeno anketiranje pomoćnika u nastavi.

Prije samog provođenja ispitivanja, sudionicima istraživanja dane su detaljne upute i objašnjenje te je jasno navedena svrha i cilj istraživanja. Sudjelovanje u istraživanju bilo je dobrovoljno te su ispitanici u bilo kojem trenutku mogli odustati od sudjelovanja u istom. Sudjelovanjem u istraživanju, ispitanicima je osigurana anonimnost prikupljenih podataka na način da se podaci u upitniku ne mogu povezati sa sudionicima. Od ukupno ispunjenih 84 anketnih upitnika, valjano ih je ispunjeno bilo 60, odnosno 71%.

4.6. Metode obrade podataka

Prilikom obrade podataka korišten je statistički alat IBM SPSS Statistics verzija 26. Za prikaz podataka korišteni su postupci deskriptivne (opisne) statistike te su izračunati osnovni statistički parametri na ispitivanim česticama (frekvencije, postotni udjeli, aritmetičke sredine, standardne devijacije). Kako bi se verificirale postavljene hipoteze računata je prosječna vrijednost (M) na pojedinoj subskali (prosječan rezultat za svaki skup kompetencija), korišten je izračun Pearsonovog koeficijenta korelacije te proveden statistički t-test za nezavisne uzorke. Isti je odabran zbog zadovoljene pretpostavke o normalnosti distribucije podataka u uzorku većem od $n > 30$ ispitanika uz zadovoljenu homogenost varijanci (Levenov test homogenosti varijanci). Dobiveni su deskriptivni podaci iskazani u obliku frekvencija (apsolutnih brojeva) budući da „postoci od *premalih* uzoraka ne daju [...] pouzdanu predodžbu situacije“ (Petz, 1997, str. 175). Nadalje, Petz (1997) smatra kako je pogrešno navoditi isključivo postotke bez apsolutnih brojeva iz kojih su isti dobiveni.

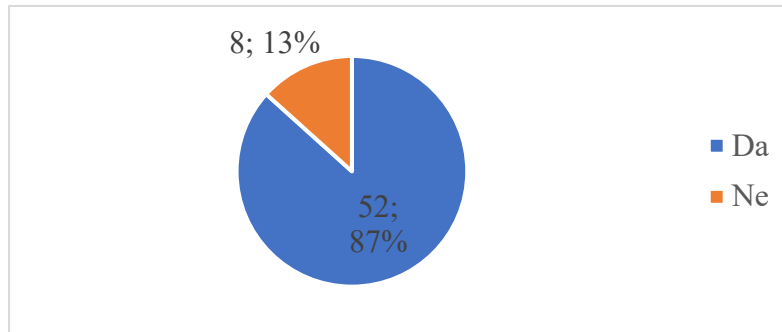
5. REZULTATI I RASPRAVA

Edukaciju za uvođenje u rad pomoćnika u nastavi i/ili program osposobljavanja za obavljanje poslova pomoćnika u nastavi u radu s djecom s teškoćama u razvoju u sustavu redovnog ili posebnog odgoja i obrazovanja završilo je 52 ispitanika, u prosječnom trajanju od 80 sati, s time da je najveći broj ispitanika, njih 25 odslušao je edukaciju u trajanju 1 do 20 sati, a njih 13 u trajanju 100 i više sati (Tablica 4). Od ukupnog broja ispitanika, 8 ispitanika navodi da nisu pohađali nikakav oblik edukacije za pomoćnike u nastavi (Grafikon 1).

Tablica 4. Podaci o broju sati edukacije za uvođenje u rad pomoćnika u nastavi i/ili programa osposobljavanja za obavljanje poslova pomoćnika u nastavi u radu s djecom s teškoćama u razvoju

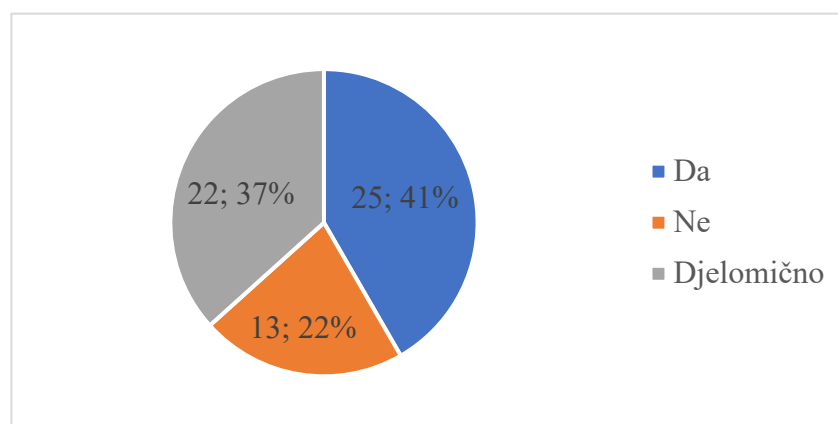
Obilježje	Karakteristika obilježja	Broj ispitanika	Postotak ispitanika
Broj sati edukacije	1 do 20	25	41,67%
	21 do 40	5	8,33%
	41 do 60	2	3,33%
	61 do 80	0	0,00%
	81 do 100	1	1,67%
	Više od 100	13	21,67%
	Nije pohađalo / ne zna	14	23,33%

Grafikon 1. Odgovori ispitanika na pitanje „Jeste li završili edukaciju za uvođenje u rad pomoćnika u nastavi i/ili program osposobljavanja za obavljanje poslova pomoćnika u nastavi u radu s djecom s teškoćama u razvoju?“

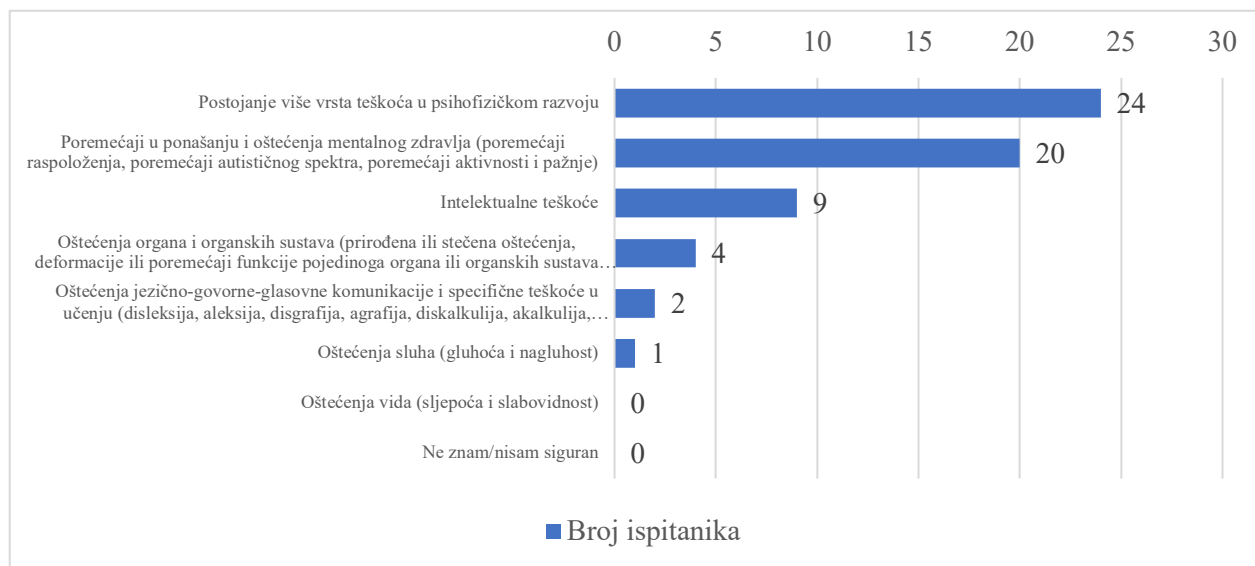


Predznanja o vrsti teškoća učenika s kojim rade u potpunosti ili djelomično imalo je 47 od 60 ispitanika, a njih 13 nije imalo nikakvih predznanja o vrsti teškoća učenika koji im je povjeren. (Grafikon 2). Najveći broj ispitanika, njih 24 radi s učenicima s teškoćama u kojih postoji više vrsta teškoća u psihofizičkom razvoju, zatim 20 ispitanika radi s učenicima s poremećajima u ponašanju i oštećenjima mentalnog zdravlja, 9 ispitanika radi s učenicima s intelektualnim teškoćama, a njih 4 radi s učenicima s oštećenjima organa i organskih sustava. Detalji su prikazani na grafikonu 3.

Grafikon 2. Odgovori ispitanika na pitanje „Jeste li imali predznanja o vrsti teškoća učenika s kojim sada radite kao pomoćnik u nastavi?“



Grafikon 3. Odgovori ispitanika na pitanje „Koju vrstu teškoća ima učenik s kojim sada radite kao pomoćnik u nastavi?“



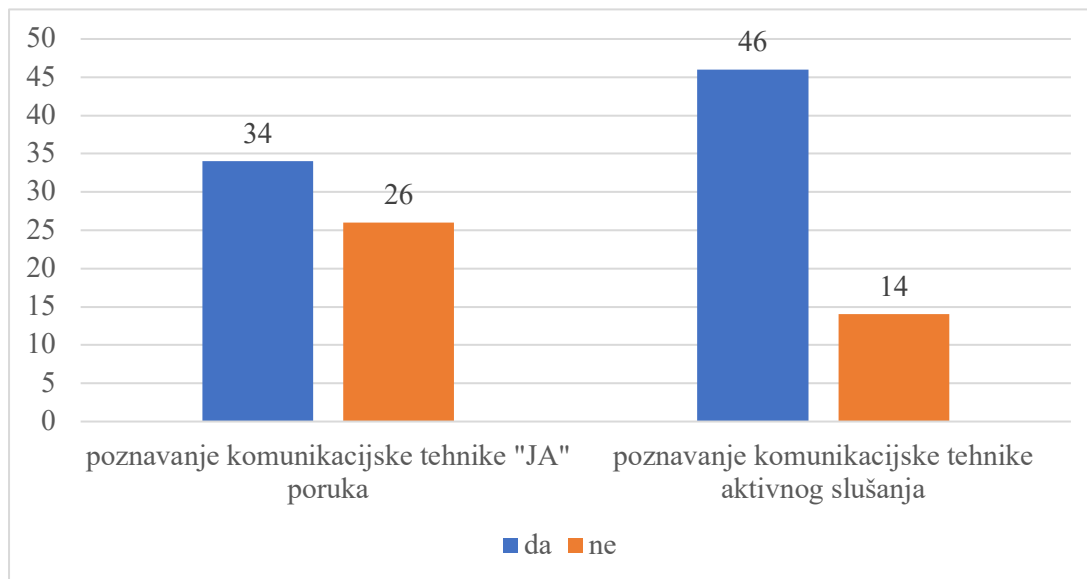
Ispitanici navode kako njih najveći broj, 30 komunicira s roditeljima učenika jednom dnevno, njih 10 nekoliko puta tjedno, a 4 ispitanika navode da s roditeljima učenika uopće ne komunicira (Tablica 5).

Tablica 5. Učestalost komunikacije pomoćnika u nastavi s roditeljima učenika

Obilježje	Karakteristika obilježja	Broj ispitanika	Postotak ispitanika
Učestalost komunikacije s roditeljima učenika	nekoliko puta dnevno	4	6,67%
	jednom dnevno	30	50,00%
	nekoliko puta tjedno	10	16,67%
	jedno tjedno	4	6,67%
	nekoliko puta mjesečno	4	6,67%
	jednom mjesečno ili manje	4	6,67%
	ne komuniciram s roditeljima učenika	4	6,67%

Komunikacijsku tehniku „JA“ poruka poznaje 34 ispitanika, a čak 26 od 60 ispitanika istu ne poznaje. Komunikacijsku tehniku aktivnog slušanja poznaje veći broj ispitanika, njih 46, a svega 14 ispitanika istu ne poznaje (Grafikon 4).

Grafikon 4. Poznavanje komunikacijske tehnike „JA“ poruka i aktivnog slušanja



U nastavku prikazani su odgovori ispitanika na tvrdnje postavljene u drugom dijelu mjernoga instrumenta u kojima je od sudionika istraživanja traženo da iznesu svoj osobni doživljaj (procjenu) koliko uspješno u praksi mogu provoditi konkretne, specifične aktivnosti. Tvrdnje su grupirane prema skupovima kompetencija i odnose se na (prema HKO, 2021):

1. Različite oblike potpore u inkluzivnom obrazovnom procesu učenika s teškoćama u razvoju,
2. Osnove socijalne potpore i potpore u interakcijama učenika s teškoćama u razvoju,
3. Osnove potpore u komunikaciji učenika s teškoćama u razvoju,
4. Rad i komunikacija u školskom okruženju,
5. Sigurnost i zdravstvena zaštita učenika s teškoćama u razvoju te
6. Fizičku potporu učenicima s teškoćama u razvoju.

U tablici 6 prikazane su frekvencije odgovora ispitanika koji su označili tvrdnje ljestvicom od 1 do 5, pri čemu su tvrdnje značile: 1-uopće nisam siguran/a, 2-uglavnom nisam siguran/a, 3-djelomično sam siguran/a, 4-uglavnom sam siguran/a i 5-u potpunosti sam siguran/a.

Tablica 6. Odgovori ispitanika na postavljene tvrdnje u šest skupova kompetencija

1. Različiti oblici potpore u inkluzivnom obrazovnom procesu učenika s teškoćama u razvoju						
Koliko ste sigurni da USPJEŠNO možete...		Uopće nisam siguran/a	Uglavnom nisam siguran/a	Djelomično sam siguran/a	Uglavnom sam siguran/a	U potpunosti sam siguran/a
		frekvencija				
20.	...poticati učenika na samovrednovanje?	5	3	15	21	16
21.	...pomagati učeniku da ustraje u rješavanju zadataka?	1	2	5	23	29
22.	...poticati i pomagati učeniku u sudjelovanju u primjerenom programu tjelesno-zdravstvene kulture i izvanučioničke nastave prema uputama nastavnika i nadležnog školskog liječnika?	3	5	9	16	27
23.	...pružati tehničku potporu učeniku u čitanju, pisanju, računanju i izvođenju grafičkih radova?	0	1	4	13	42
24.	...usmjeravati pažnju učenika na upute vezane uz školske aktivnosti?	0	0	6	19	35
25.	...pružati potporu učeniku i poticati ga na samostalno korištenje pedagoško-didaktičkih pomagala i druge opreme sukladno njegovim mogućnostima?	0	1	8	24	27

2. Osnove socijalne potpore i potpore u interakcijama učenika s teškoćama u razvoju						
Koliko ste sigurni da USPJEŠNO možete...		Uopće nisam siguran/a	Uglavnom nisam siguran/a	Djelomično sam siguran/a	Uglavnom sam siguran/a	U potpunosti sam siguran/a
		frekvencija				
26.	...pomagati učeniku da učestalije bude u interakciji s vršnjacima u razredu?	0	1	10	20	29
27.	...poticati učenika na suradnju i pomagati u suradnji s ostalim učenicima?	0	2	5	23	30

28.	...ponavljati pravila za rad i igru prema potrebi učenika?	0	1	1	19	39
29.	...upozoravati učenika na štetnost i posljedice neprihvatljivih oblika ponašanja u skladu s uputama učitelja / predmetnog nastavnika / stručnog suradnika / koordinatora pomoćnika u nastavi?	0	1	2	22	35
30.	...poticati i usmjeravati učenika na prihvatljive oblike ponašanja u skladu s uputama učitelja / predmetnog nastavnika / stručnog suradnika / koordinatora pomoćnika u nastavi?	0	1	2	17	40

3. Osnove potpore u komunikaciji učenika s teškoćama u razvoju

Koliko ste sigurni da USPJEŠNO možete...		Uopće nisam siguran/a	Uglavnom nisam siguran/a	Djelomično sam siguran/a	Uglavnom sam siguran/a	U potpunosti sam siguran/a
		frekvencija				
31.	...prilagoditi se komunikacijskim obrascima učenika?	1	1	10	17	31
32.	...primjenjivati komunikacijsku tehniku „JA“ poruka u interakciji s učenikom?	7	6	17	13	17
33.	...primjenjivati komunikacijsku tehniku aktivnog slušanja u komunikaciji s učenikom?	6	3	8	15	28
34.	...u komunikaciji s učenikom pružati emocionalnu validaciju?	2	5	9	17	27
35.	...u komunikaciji s učenikom iskazivati empatiju i poštovanje?	0	0	4	14	42
36.	...u komunikaciji s učenikom na asertivan način rješavati situacije sukoba?	0	0	11	19	30
37.	...poticati učenika na primjerenu komunikaciju s drugim učenicima?	0	0	6	14	40

4. Rad i komunikacija u školskom okruženju

Koliko ste sigurni da USPJEŠNO možete...		Uopće nisam siguran/a	Uglavnom nisam siguran/a	Djelomično sam siguran/a	Uglavnom sam siguran/a	U potpunosti sam siguran/a
		frekvencija				
38.	...primjenjivati osnovne komunikacijske vještine?	0	0	2	25	33

39.	...formulirati jasne verbalne poruke u komunikaciji s učenicom?	0	1	3	19	37
40.	...postavljati usmjerena i nedvosmislena pitanja namijenjena učenicu?	1	2	1	22	34
41.	...u radu s učenicom postupati u skladu s programom rada?	0	0	5	21	34
42.	...primjenjivati propisane načine dokumentiranja svih oblika vlastitog rada?	0	0	1	18	41
43.	...razmjenjivati informacije s predmetnim nastavnikom / stručnim suradnikom / koordinatorom pomoćnika u nastavi s ciljem praćenja i unaprjeđivanja rada s učenicom?	0	0	4	15	41
44.	...procijeniti djelokrug rada pojedinih djelatnika škole?	3	5	7	28	17
45.	...procijeniti adekvatno poznavanje pravila rada škole?	0	5	4	24	27

5. Sigurnost i zdravstvena zaštita učenika s teškoćama u razvoju

Koliko ste sigurni da USPJEŠNO možete...		Uopće nisam siguran/a	Uglavnom nisam siguran/a	Djelomično sam siguran/a	Uglavnom sam siguran/a	U potpunosti sam siguran/a
		frekvencija				
46.	...primjenjivati posebne upute u odnosu na individualne zdravstvene potrebe učenika?	0	2	6	20	32
47.	...prepoznati vršnjačko i druge oblike nasilja i primijeniti propisane postupke u slučajevima uočavanja nasilja?	0	0	2	19	39
48.	...procijeniti adekvatno poznavanje osnovnih postupaka pružanja prve pomoći?	0	4	14	20	22

6. Fizička potpora učenicima s teškoćama u razvoju

Koliko ste sigurni da USPJEŠNO možete...		Uopće nisam siguran/a	Uglavnom nisam siguran/a	Djelomično sam siguran/a	Uglavnom sam siguran/a	U potpunosti sam siguran/a
		frekvencija				
49.	...primjenjivati osnove pravilnog uzimanja hrane i pića učenika s različitim razvojnim teškoćama?	0	0	5	22	33

50.	...pružati potporu učeniku pri presvlačenju?	1	1	9	11	38
51.	...pružati potporu učeniku pri korištenju toaleta?	4	5	4	13	34
52.	...pridržavati se higijenskih zahtjeva prilikom pomaganja učeniku (redovito pranje ruku, dezinficiranja radnih površina, nošenje zaštitne maske i rukavica i sl.)?	1	0	0	12	47
53.	...pružati potporu pri održavanju osobne higijene učenika i higijene školskog okruženja?	1	1	2	14	42
54.	...uvažavati dostojanstvo i osobne granice učenika prilikom pomaganja učeniku?	0	0	0	9	51
55.	...voditi učenika (s i bez ortopedskih pomagala) kojemu je potrebna potpora u kretanju i svladavanju prepreka?	0	3	5	11	41
56.	...pružati potporu u rukovanju ortopedskim pomagalima te upravljati pomagalima za penjanje i spuštanje u svrhu svladavanja prostornih prepreka?	2	3	5	17	33
57.	...pružati potporu učeniku u promjeni položaja tijela?	1	4	4	17	34

U svim skupinama kompetencija, ispitanici su izrazili da su uglavnom sigurni ili u potpunosti sigurni da uspješno mogu izvršavati sve aktivnosti navedene u sklopu pojedinog skupa kompetencija što može ukazivati na percepciju veće kompetentnosti.

U prvom skupu kompetencija (Različite oblike potpore u inkluzivnom obrazovnom procesu učenika s teškoćama u razvoju), ispitanici su najlošije procijenili svoju uspješnost poticanja učenika na samovrednovanje, odnosno na tvrdnju pod rednim brojem 20. u tablici 6 – „*Koliko ste sigurni da USPJEŠNO možete poticati učenika na samovrednovanje?*“, 8 je ispitanika navelo da uopće nije sigurno ili uglavnom nije sigurno, a njih 15 da je samo djelomično sigurno da može uspješno poticati učenika na samovrednovanje. S druge strane, ispitanici u ovoj skupini najbolje procjenjuju svoju uspješnost u pružanju tehničke potpore učenicima u čitanju, pisanju, računanju i izvođenju grafičkih radova, tj. 55 ispitanika uglavnom je i u potpunosti sigurno da uspješno može pružati tehničku potporu učeniku u čitanju, pisanju, računanju i izvođenju grafičkih radova.

U drugom skupu kompetencija (Osnove socijalne potpore i potpore u interakcijama učenika s teškoćama u razvoju), ispitanici procjenjuju da uspješno mogu izvršavati gotovo sve aktivnosti koje obuhvaća ovaj skup kompetencija, a njih 58 na tvrdnju pod rednim broj 28. u tablici 6 – „*Koliko ste sigurni da uspješno možete ponavljati pravila za rad i igru prema potrebi učenika?*“ smatra da su uglavnom sigurni ili su u potpunosti sigurni da je uspješno mogu obavljati.

U trećem skupu kompetencija (Osnove potpore u komunikaciji učenika s teškoćama u razvoju), ispitanici su najlošije procijenili svoju uspješnost u primjeni komunikacijske tehnike „JA“ poruka u interakciji s učenicima, odnosno na tvrdnju pod rednim brojem 32. u tablici 6 – 13 je ispitanika navelo da uopće nije sigurno ili uglavnom nije sigurno, a njih 17 samo je djelomično sigurno da može uspješno primjenjivati komunikacijsku tehniku „JA“ poruka u interakciji s učenikom. U prilog tome govori i podatak da čak 26 ispitanika ne poznaje komunikacijsku tehniku „JA“ poruka (Grafikon 4). Nadalje, ispitanici najbolje procjenjuju svoju uspješnost u iskazivanju empatije i poštovanja u komunikaciji s učenikom, odnosno njih 56 uglavnom ili u potpunosti je sigurno da u komunikaciji s učenikom uspješno mogu iskazivati empatiju i poštovanje.

U četvrtom skupu kompetencija (Rad i komunikacija u školskom okruženju), ispitanici najlošije procjenjuju svoju uspješnost u procjenjivanju djelokruga rada pojedinih djelatnika škole, odnosno njih 8 uopće nije sigurno ili uglavnom nije sigurno da uspješno može procijeniti rad pojedinih školskih djelatnika, a njih 7 djelomično je sigurno da isto mogu uspješno razlučiti. U ovoj kategoriji, ispitanici najbolje procjenjuju vlastitu uspješnost u primjenjivanju propisanih načina dokumentiranja svih oblika vlastitoga rada, tj. njih 59 smatra da to mogu uspješno obavljati.

U petom skupu kompetencija (Sigurnost i zdravstvena zaštita učenika s teškoćama u razvoju), ispitanici najlošije procjenjuju svoju uspješnost u procjenjivanju adekvatnog poznavanja osnovnih postupaka pružanja prve pomoći, njih 14 djelomično je sigurno, a 4 uglavnom nisu sigurna da uspješno mogu procijeniti procjenjivanju adekvatnog poznavanja osnovnih postupaka pružanja prve pomoći. S druge strane, 58 ispitanika u ovoj kategoriji najbolje procjenjuje navodeći da su uglavnom ili u potpunosti sigurni da uspješno mogu prepoznati vršnjačko i druge oblike nasilja i primijeniti propisane postupke u slučajevima uočavanja nasilja.

U posljednjoj, šestom skupu kompetencija (Fizička potpora učenicima s teškoćama u razvoju), ispitanici su najlošije procijenili svoju uspješnost u pružanju potpore učeniku pri korištenju toaleta, odnosno na tvrdnju pod rednim brojem 51. u tablici 6 – „*Koliko ste sigurni da USPJEŠNO možete pružati potporu učeniku pri korištenju toaleta?*“, 9 je ispitanika navela da uopće nisu ili uglavnom nisu sigurni, njih 4 navodi da je djelomično sigurno da uspješno može pružati potporu učeniku pri korištenju toaleta. S druge strane, glavnina ispitanika, njih 51 procjenjuje kako su u potpunosti sigurni da uspješno mogu uvažavati dostojanstvo i osobne granice učenika prilikom pomaganja učeniku.

Na pitanje motiva (motivacije) za prijavu na radno mjesto asistenta u nastavi, ispitanici su navodili različite odgovore:

I2. „Prvenstveno želja za pomaganjem...“

I4. „Volim raditi s djecom jer je to human posao.“

I10. „Želja za učenjem novih znanja i pomaganjem.“

I13. „S obzirom na to da sam se školovala kako bih svoja znanja prenosila novim generacijama, a do posla u struci je teško doći, posao pomoćnika u nastavi činio mi se bliskim.“

I53. „Željela sam se približiti djeci s posebnim potrebama, vidjeti njihove probleme i poteškoće, pomagati im, učiti ih te isto tako učiti od njih.“

Općenito, motivaciju se može odrediti kao psihološki proces, odnosno cjeloživotnu potrebu pomoću koje čovjek usvaja nove navike, znanja, vještine i sposobnosti te posredstvom istih razvija vlastitu kreativnost. Kao jedan od afektivnih faktora, ona znatno utječe na kvalitetu onoga što čovjek čini, odnosno na njegovu spremnost u usvajanju novih znanja, njihovoj primjeni i korištenju te shodno tome postignućima na osobnom i profesionalnom planu. Kada se govori o motivaciji, razlikuje se intrinzična (unutarnja) i ekstrinzična (vanjska) motivacija (Reeve, 2010). Intrinzična motivacija odraz je psiholoških procesa i potreba pojedinca, njegove znatiželje, vjerovanja, temeljnih vrijednosti i stavova, aspiracija za razvojem i samoaktualizacijom te ista potiču zadovoljstvo i motiviranost neovisno o vanjskim podražajima. S druge strane, ekstrinzična motivacija odraz je upravo vanjskih okolnosti koje djeluju kao poticaji ili pak odvratanje od djelovanja pojedinca koji iste percipira kroz kategorije nagrade ili kazne (Ibid).

U skladu s navedenim, odgovori ispitanika grupirani su u dvije kategorije motivacije: (1) intrinzičnu te (2) ekstrinzičnu za što su kodovi prema frekvencijama njihovih odgovora prikazani u tablici 9. Može se reći kako pomoćnici u nastavi veći naglasak stavljaju na elemente koji se dovode u vezu s intrinzičnom motivacijom za ovo radno mjesto, odnosno u njihovim su odgovorima najzastupljeniji kodovi koji se odnose na „altruizam“ (ljubav prema djeci i ljudima općenito), „samorealizaciju“ (učenje i stjecanje novih znanja i iskustva) te određena „karakterna obilježja“ koja s vrstom posla dovode u vezu – empatičnost i suosjećanje. U kategoriji ekstrinzične motivacije najzastupljeniji su kodovi u kategoriji „regulacija radnog statusa“ koji se primarno odnose na nezaposlenost, odnosno nemogućnost zapošljavanja u struci.

Tablica 7. Zastupljenost kodova u odgovorima ispitanika istraživanja na pitanje „Koji je bio Vaš motiv za prijavu na radno mjesto pomoćnika u nastavi?“

Kodovi			frekvencija	
motivacija	intrinzična	altruizam	želja za pomaganjem	6
			ljubav prema djeci i ljudima	7
			želja za umanjivanjem tuđe patnje	1
			smanjenje društvene nepravde	2
		samorealizacija	učenje i stjecanje novih znanja	4
			stjecanje novog iskustva	3
			izazovi za rast i razvoj	1
		osobine ličnosti pojedinca (karakterna obilježja)	empatičnost (suosjećanje) i razumijevanje	8
			prihvatanje i uvažavanje različitosti (tolerancija)	2
	ekstrinzična	regulacija radnog staža	nezaposlenost	5
			potreba za novcem	2
			radni uvjeti	2
			nesigurnost na tržištu rada	1
nemogućnost zaposlenja u struci			5	
društveni status		rad u školi	1	

Na pitanje „S kojim se ključnim problemima najčešće susrećete u svakodnevnom radu s učenicom?“, ispitanici navode odgovore koji se dovode u vezu sa specifičnim zdravstvenim, psihofizičkim stanjem učenika s kojim isti rade. Ispitanici najčešće navode da su na dnevnoj bazi suočeni s agresivnim i autoagresivnim ponašanjem učenika, zatim nedisciplinom i odbijanjem rada, nezainteresiranošću, manjkom motivacije učenika, zatim slabom komunikacijom, učestalim gubitkom koncentracije te rjeđe navode specifične teškoće poput teškoća ili potpune nemogućnosti kretanja učenik, disgrafije, diskalkulije i sl.

Na pitanje „Što smatrate da bi Vam moglo pomoći za uspješno svladavanje izazova / problema s kojima se susrećete u radu s učenicom kojem ste sada pomoćnik?“, ispitanici najčešće (prema frekvenciji odgovora) navode dodatne edukacije, predavanja, seminare, supervizijske sastane, zatim intenzivniju suradnju sa stručnom pedagoškom službom škole (stručni suradnici, koordinator pomoćnika u nastavi na ustanovi), potporu, uvažavanje i prihvaćanje od strane nastavnika, veće razumijevanje od strane roditelja učenika s kojim rade te jasnije definiran djelokrug poslova i zaduženja. U nastavku, u tablici 10 prikazani su neki od odgovora ispitanika prema kategorijama.

Tablica 8. Odgovori ispitanika na pitanje „Što smatrate da bi Vam moglo pomoći za uspješno svladavanje izazova / problema s kojima se susrećete u radu s učenicom kojem ste sada pomoćnik?“ prema kategorijama

Kategorija	Odgovori ispitanika
Stručno usavršavanje	I4. „Dodatne edukacije. Detaljnije edukacije, uvođenje u konkretan „slučaj“ i stanje učenika s kojim radim.“
	I16. „Dobra edukacija i bolja podrška stručnih suradnika i nastavnika u školi.“
	I9. „Dodatna naobrazba i stalna usavršavanja.“
	I45. „Educirati se o očuvanju mentalnog zdravlja i izbjegavanja stresa na poslu.“
Materijalni uvjeti rada	I13. „Manja skupina. Četiri učenika s različitim vrstama teškoća je previše.“
	I36. „Veća plaća i prepoznavanje značaja poslova koje radimo.“
	I37. „Bolja plaćenost za rad i trud koji svakodnevno ulažemo, bolja prihvaćenost od ostalih zaposlenika škole, jasnije definirana pravila i aktivnosti koje moramo obavljati.“
	I60. „Reguliranje prava i obveza pomoćnika u nastavi, supervizije i edukacije.“
Suradnja s drugim dionicima odgojno-obrazovnog sustava i roditeljima učenika	I2. „Bolja suradnja s roditeljima. Veća potpora škole u pristupu roditeljima.“
	I51. „Bolja suradnja sa stručnim osobljem u školi.“
	I30. „Komunikacija sa pedagogom, stručnim osobama, roditeljima, učiteljima.“

I19. „Više organizirati mobilne ekipe koje bi dolazile i savjetovale nas pomoćnike u radu. Redoviti sastanci i susret pomoćnika te razmjena iskustva.“
--

Prva hipoteza i podhipoteze glase:

H1: Pomoćnici u nastavi uglavnom daju visoke procjene o vlastitoj kompetentnosti za obavljanje poslova iz svoje domene (propisana standardnom zanimanja u Registru Hrvatskog kvalifikacijskog okvira).

H1.1: Pomoćnici u nastavi uglavnom daju visoke procjene o vlastitoj kompetentnosti u pružanju različitih oblike potpore u inkluzivnom obrazovnom procesu učenika s teškoćama u razvoju.

H1.2: Pomoćnici u nastavi uglavnom daju visoke procjene o vlastitoj kompetentnosti u pružanju socijalne potpore i potpore u interakcijama učenika s teškoćama u razvoju.

H1.3: Pomoćnici u nastavi uglavnom daju visoke procjene o vlastitoj kompetentnosti u pružanju potpore u komunikaciji učenika s teškoćama u razvoju.

H1.4: Pomoćnici u nastavi uglavnom daju visoke procjene o vlastitoj kompetentnosti u radu i komunikaciji u školskom okruženju.

H1.5: Pomoćnici u nastavi uglavnom daju visoke procjene o vlastitoj kompetentnosti u osiguravanju sigurnosti i pružanju zdravstvene zaštite učeniku s teškoćama u razvoju.

H1.6: Pomoćnici u nastavi uglavnom daju visoke procjene o vlastitoj kompetentnosti u pružanju fizičke potpore učeniku s teškoćama u razvoju.

Kako bi se verificirala hipoteza H1, potrebno je bilo ispitati sve njene podhipoteze. Iz tablice 6. vidljivo je kako najveći broj ispitanika u istraživanju procjenjuje da su uglavnom ili u potpunosti sigurni da uspješno mogu obavljati sve aktivnosti navedene u šest zasebnih skupova kompetencija definiranih standardom zanimanja za pomoćnike u nastavi. U prilog tome govore i prosječne ocjene po kompetencijskim skupovima (Tablica 7). Iz tablice 7. vidljivo je da su srednje ocjene za svaki pojedini skup kompetencija opisanih u standardu zanimanja pomoćnika u nastavi veće od 3,5 što znači da se svaka podhipoteza (H1.1. do H1.6.) može prihvatiti kao istinita pa se samim time i hipoteza H1 prihvaća. Dakle, pomoćnici u nastavi općenito se smatraju kompetentnima za obavljanje poslova iz svoje domene prema svim skupovima kompetencija (propisana standardnom zanimanja u Registru Hrvatskog kvalifikacijskog okvira).

Tablica 9. Srednja ocjena prema skupovima kompetencija

Redni broj	Skup kompetencija	Srednja ocjena (M)
1.	Osnove socijalne potpore i potpore u interakcijama učenika s teškoćama u razvoju (SK2)	4,47
2.	Fizička potpora učenicima s teškoćama u razvoju (SK6)	4,47
3.	Rad i komunikacija u školskom okruženju (SK4)	4,41
4.	Sigurnost i zdravstvena zaštita učenika s teškoćama u razvoju (SK5)	4,33
5.	Različiti oblici potpore u inkluzivnom obrazovnom procesu učenika s teškoćama u razvoju (SK1)	4,22
6.	Osnove potpore u komunikaciji učenika s teškoćama u razvoju (SK3)	4,17

Druga hipoteza glasi:

H2: Percipirana kompetentnost pomoćnika u nastavi za rad s učenicima s teškoćama u razvoju u svim skupinama kompetencija povezana je sa završenom edukacijom za uvođenje u rad pomoćnika u nastavi i/ili programu osposobljavanja za obavljanje poslova pomoćnika u nastavi u radu s djecom s teškoćama u razvoju.

Kako bi se verificirala hipoteza H2 potrebno je utvrditi postoji li korelacija percipirane kompetentnosti pomoćnika u nastavi za rad s učenicima s teškoćama u razvoju i njihova završetka edukacije za uvođenje u rad pomoćnika u nastavi tj. programu osposobljavanja za obavljanje poslova pomoćnika u nastavi u radu rad s djecom s teškoćama u razvoju. Percipirana kompetentnost pomoćnika u nastavi dobivena je izračunom srednje vrijednosti (M) za sve tvrdnje u svih šest skupina kompetencija koje podrazumijeva standard zanimanja za pomoćnike u nastavi (Tablica 7).

Izračunat je Pearsonov koeficijent korelacije (r) kako bi se utvrdilo postoji li povezanost između percipirane kompetentnosti pomoćnika u nastavi (u svim skupovima kompetencija) i završetka edukacija za rad s učenicima s teškoćama u razvoju. Rezultati ukazuju da ne postoji statistički značajna razlika između završetka edukacije za uvođenje u rad pomoćnika u nastavi i/ili programa osposobljavanja za obavljanje poslova pomoćnika u nastavi u radu s djecom s teškoćama

u razvoju i percipirane kompetentnosti pomoćnika u nastavi ($r = 0,185$; $p < 0,01$), čime se odbacuje hipoteza H2 što znači da ne postoji povezanost između završene edukacije (pripreme za rad) i veće percepcije kompetentnosti u radu s učenicima s teškoćama u razvoju.

Treća hipoteza glasi:

H3: Ne postoji razlika u percipiranoj kompetentnosti u svih šest skupova kompetencija između pomoćnika u nastavi zaposlenih u sustavu redovnog odgoja i obrazovanja i onih zaposlenih u sustavu posebnog odgoja i obrazovanja.

Verifikacija treće hipoteze, prije svega zahtijevala je podjelu uzorka na poduzorak pomoćnika u nastavi zaposlenih u redovnim (osnovnim i srednjim) školama te onih zaposlenih u centrima za odgoj i obrazovanje. Nakon podjele uzorka, proveden je t-test za nezavisne uzorke kako bi se ispitalo postoji li razlika u percepciji kompetentnosti u šest skupova kompetencija između pomoćnika u nastavi zaposlenih u redovnim školama i centrima za odgoj i obrazovanje. Dobiveni su rezultati t-testa prikazani u tablici 8.

Tablica 10. Rezultati šest t-testova i Levenovih testova usporedbe percepcije kompetentnosti između skupine pomoćnika u nastavi zaposlenih u redovnom i u posebnom sustavu odgoja i obrazovanja

Redni broj	Skup kompetencija	t-test			Levenov test	
		t	df	p	F	p
1.	Različiti oblici potpore u inkluzivnom obrazovnom procesu učenika s teškoćama u razvoju (SK1)	1,261	58	0,212	1,940	0,169
2.	Osnove socijalne potpore i potpore u interakcijama učenika s teškoćama u razvoju (SK2)	1,622	58	0,110	3,270	0,0076
3.	Osnove potpore u komunikaciji učenika s teškoćama u razvoju (SK3)	2,244	58	0,029	2,269	0,137
4.	Rad i komunikacija u školskom okruženju (SK4)	1,918	58	0,060	3,713	0,059

5.	Sigurnost i zdravstvena zaštita učenika s teškoćama u razvoju (SK5)	1,388	58	0,171	1,674	0,201
6.	Fizička potpora učenicima s teškoćama u razvoju (SK6)	-0,634	58	0,529	0,091	0,764

Iz tablice 7 razvidno je da ne postoji statistički značajna razlika u skupovima kompetencija (SK1, SK2, SK4, SK5 i SK6), između pomoćnika u nastavi zaposlenih u redovnom sustavu u odnosu na one zaposlene u posebnom sustavu odgoja i obrazovanja ($t_{SK1}(58) = 1,261, p = 0,212$; $t_{SK2}(58) = 1,622, p = 0,110$; $t_{SK4}(58) = 1,918, p = 0,060$; $t_{SK5}(58) = 1,388, p = 0,171$; $t_{SK6}(58) = 0,634, p = 0,529$). Međutim, utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika između pomoćnika u nastavi zaposlenih u redovnom sustavu u odnosu na one zaposlene u sustavu posebnog odgoja i obrazovanja za treći skup kompetencija (Osnove potpore u komunikaciji učenika s teškoćama u razvoju SK3) ($t_{SK3}(58) = 2,244, p = 0,029, p < 0,05$).

Pomoćnici u nastavi zaposleni u redovnom sustavu odgoja i obrazovanja procjenjuju da mogu uspješnije pružati potporu u komunikaciji učenicima s teškoćama u razvoju ($M = 4,36, SD = 0,684$) za razliku od pomoćnika u nastavi koji su zaposleni u sustavu posebnog odgoja i obrazovanja ($M = 3,91, SD = 0,835$). Indeks veličine efekta ($\eta^2 = 0,079$) ukazuje da se 8% varijance percepcije kompetentnosti u trećem skupu kompetencija (potpore u komunikaciji učenika s teškoćama u razvoju) može povezati s mjestom zaposlenja. Budući da u trećem skupu kompetencija postoji statistički značajna razlika između testiranih grupa ispitanika, hipoteza H3 se odbacuje.

Huić, Ricijaš i Branica (2010) navode kako samokompetentnost pojedinca „proizlazi iz uspješne manipulacije okolinom i uspješnog ostvarivanja željenih ciljeva“ (str. 205). Dakle, ako se podudaraju postavljeni (željeni) i ostvareni (realizirani) ciljevi, pojedinac uspješnost u njihovom dostizanju pripisuje sebi samome te na taj način povećava osjećaj vlastite (samo)kompetentnosti. Skalom (samo)percipirane kompetentnosti za rad pomoćnika u nastavi s učenicima s teškoćama u razvoju ispitao se osobni (subjektivni) doživljaj sudionika istraživanja o tome koliko uspješno u uvjetima odgojno-obrazovne stvarnosti mogu provoditi konkretne, standardnom zanimanja propisane specifične aktivnosti. Rezultati pokazuju da pomoćnici u nastavi daju visoke procjene o vlastitoj kompetentnosti za obavljanje poslova iz svoje domene u radu s učenicima s teškoćama u razvoju na svih šest subskala (skupova kompetencija opisanih Standardom zanimanja upisanim u Registar Hrvatskog kvalifikacijskog okvira), iako njihova percipirana kompetentnost nije nužno

potvrda usvojenosti i razvijenosti stvarnih kompetencija potrebnih za obavljanje posla pomoćnika u nastavi. „Empirijski nalazi sugeriraju da nerijetko postoji značajna diskrepancija između stvarnog znanja (kompetencija) i samoprocjene tog znanja (kompetencija) (Park, Gardner i Thurkal, 1988, str. 401). Važno je pravovremeno uočiti postojanje te diskrepancije kako se isto ne bi odrazilo na nepovoljne (odgojne i) obrazovne rezultate učenika s kojima pomoćnici u nastavi rade.

Također, istraživanjem je pokazano kako percepcija kompetentnosti za rad s učenicima s teškoćama u razvoju nije povezana sa završetkom edukacije za uvođenje u rad pomoćnika u nastavi ili programa za obavljanje poslova pomoćnika u nastavi za rad s djecom s teškoćama u razvoju. Iako je ovakav nalaz neočekivan, moguće je pokušati ga objasniti pretpostavkom da kroz dosadašnje oblike edukacija i/ili programe osposobljavanja za obavljanje poslova pomoćnika u nastavi u radu s učenicima s teškoćama u razvoju, pomoćnici u nastavi nisu adekvatno upoznati sa zahtjevima radnog mjesta, specifičnostima rada, organizacijom rada odgojno-obrazovnih ustanova, načinima pružanju podrške, pomoći te oblicima i metodama rada s učenicima s teškoćama u razvoju. Dobronamjernost i puka svjesnost o tome da su potrebe učenika s teškoćama u razvoju drugačije u odnosu na njihove vršnjake tipičnog razvoja samo po sebi nije dovoljno, budući da se svrha uključivanja pomoćnika u nastavi kao podrške učenicima s teškoćama u razvoju ne ogleda samo i isključivo kroz poticanje njihovog akademskih postignuća, već i socijalizaciju. Stoga, uključivanje pomoćnika u nastavi u rad s učenicima s teškoćama u razvoju, a koji prethodno nisu prošli edukaciju ili program osposobljavanja za rad s učenicima s teškoćama u razvoju u najmanju je ruku neprikladna, a neka istraživanja govore u prilog činjenici da takvi pomoćnici mogu onemogućavati inkluzivnu praksu, odnosno biti „barijere“ istoj (Ainscow, 2000; Richards, Armstrong, 2008).

Stoga, autor smatra da je potrebno staviti poseban naglasak na važnost usklađivanja budućih programa edukacija pomoćnika u nastavi s postojećim kompetencijskim profilom standarda zanimanja pomoćnika u nastavi te jednako tako osigurati sustavne edukacije i permanentno stručno usavršavanje pomoćnih odgojno-obrazovnih djelatnika – pomoćnika u nastavi.

Iako se pojedinac ne može osjećati kompetentnim obavljati određeni posao, a da pritom ne posjeduje određena znanja i vještine koje se nalaze u podlozi te kompetentnosti (Huić, Ricijaš, Branica, 2010), iz nalaza istraživanja može se reći kako sudionici istraživanja veći naglasak stavljaju na određene značajke osobnosti (karakteristike ličnosti), odnosno oslanjaju se na znanja

i vještine stečene kroz dosadašnje završeno formalno obrazovanje, a manjim dijelom kroz edukacije za uvođenje u rad pomoćnika u nastavi što potvrđuju i njihovi komentari. Isti sugeriraju da sadašnji oblici edukacija za rad pomoćnika u nastavi ne omogućavaju stjecanje svih potrebnih znanja i vještina za obavljanje odgovornih zadaća u rad s učenicima čije su odgojno-obrazovne potrebe najveće.

Nalaz razlike u percipiranoj većoj kompetentnosti pomoćnika u nastavi zaposlenih u sustavu redovnog odgoja i obrazovanja u odnosu na one zaposlene u sustavu posebnog obrazovanja, vezanu za treći skup kompetencija „*Osnove potpore u komunikaciji učenika s teškoćama u razvoju*“, moguće je objasniti pretpostavkom da pomoćnici u nastavi zaposleni u sustavu posebnog obrazovanja, nevažno rade li u redovnoj ili posebnoj odgojno-obrazovnoj skupini, najčešće rade s učenicima koji imaju značajnije teškoće ili s većim brojem učenika s različitim razvojnim teškoćama težeg stupnja u odnosu na učenike s kojima rade pomoćnici u nastavi zaposleni u redovnom sustavu odgoja i obrazovanja, te je stoga u njih izazovnije uspješno se adekvatno prilagođavati komunikacijskim obrascima takvih učenika. Isto tako, pomoćnicima u nastavi zaposlenim u sustavu posebnog odgoja i obrazovanja znatno je zahtjevnije u radu s takvim učenicima poticati primjerenu komunikaciju s drugim učenicima u razredu (odgojno-obrazovnoj skupini), a potom i primjenjivati komunikacijske tehnike aktivnog slušanja te „JA“ poruke.

5.1. Nedostaci, ograničenja provedenog istraživanja i preporuke za daljnje istraživanje

Obzirom da je ovo istraživanje provedeno u danom trenutku i na dostupnom (prigodnom) uzorku ispitanika u uvjetima pandemije zarazne bolesti SARS-CoV-2, isto ispitivanje tijekom duljeg vremenskog razdoblja i na znatno većem uzorku doprinijelo bi većoj pouzdanosti rezultata. Jedan od faktora ograničenja predstavlja i uži regionalni karakter istraživanja budući da najveći dio ispitanika uključenih u istraživanje dominantno dolazi iz jedne županije, odnosno regije Sjeverozapadne, odnosno Središnje Hrvatske, te bi zahvaćanje šireg geografskog područja moglo dati različite rezultate. Kao čimbenik ograničenja provođenja ovog istraživanja može se smatrati i primjena mjerne skale/ljestvice (inačice skale Likertova tipa) iz razloga što mjerne skale u početku mogu do određene mjere utjecati na ispitanike te time na same rezultate istraživanja. Zbog manjeg, ograničenog, prigodnog (namjernog) i relativno homogenog uzorka ispitanika, onemogućeno je poopćivanje dobivenih rezultata na širu populaciju pomoćnika u nastavi te se time ne može tvrditi da su rezultati ovoga istraživanja reprezentativni, odnosno da predstavljaju cijelu populaciju pomoćnika u nastavi.

Osim navedenog, u budućim bi se istraživanjima moglo prikazati koliko su kompetencije pouzdano mjerene, odnosno utvrditi mjerne karakteristike predložene skale. Jedan od smjerova daljnjeg istraživanja ogleda se i u mogućnosti korištenja kvalitativnog istraživačkog pristupa kojim bi se nastojalo steći uvid i bolje razumijevanje u način na koji pomoćnici u nastavi doživljavaju sebe i svoju ulogu, ali i pobliže ispitalo razumijevanje njihove (percipirane) kompetentnosti za rad s učenicima s teškoćama u razvoju i završetka (verificiranog) oblika edukacije za obavljanje poslova pomoćnika u nastavi.

6. ZAKLJUČAK

Tema odgojno-obrazovnog uključivanja iznimno je važna ne samo za pedagojski već i za širi društveni kontekst. Uključivanje djece s teškoćama u razvoju kao ravnopravnih dionika u redovni odgojno-obrazovni proces dio je opće prihvaćene paradigme suvremenih obrazovnih politika. Adekvatna zdravstvena, rehabilitacijska, psihološka, pedagoška i opća edukacijska briga o djeci s teškoćama u razvoju složena je i sveobuhvatna djelatnost koja zahtijeva usklađen interdisciplinarni pristup različitih pomagačkih profesija. U okviru odgojno-obrazovnih institucija ona podrazumijeva i noviji oblik podrške uključivanju učenika s teškoćama u razvoju u vidu podrške koju im pružaju pomoćni odgojno-obrazovni djelatnici - pomoćnici u nastavi. Koncepti pomoćnika u nastavi nisu univerzalni pa se stoga istima nerijetko pripisuju različite značajke čime ih se određuje kao paraprofesionalce. Pomoćnici u nastavi pomoćni su odgojno-obrazovni djelatnici koji pružaju neposrednu potporu učenicima s teškoćama u razvoju za vrijeme odgojno-obrazovnoga procesa u izvršavanju različitih vrsta zadataka, pri uzimanju hrane i pića, u obavljanju higijenskih potreba, u svakidašnjim nastavnim, izvannastavnim i izvan-učioničkim aktivnostima, a sve prema unaprijed izrađenom programu rada prema utvrđenim funkcionalnim sposobnostima i potrebama svakoga pojedinog učenika uz prateće upute učitelja/nastavnika, stručnih suradnika škole odnosno stručnoga tima. Svrha uvođenja takvog oblika potpore, djelokrug navedenih aktivnosti, zadaća i dužnosti asistenata, razinu potrebnoga obrazovanja i postupak osposobljavanja (edukacije) pomoćnika u nastavi i stručnih komunikacijskih posrednika reguliran Pravilnikom o pomoćnicima u nastavi i stručnim komunikacijskim posrednicima (NN 102/18).

Provedeno je istraživanje s ciljem analize percipirane kompetentnost pomoćnih odgojno-obrazovnih djelatnika – pomoćnika u nastavi za rad s učenicima s teškoćama u razvoju prema šest skupova kompetencija koje propisuje standard zanimanja za pomoćnika u nastavi upisan u Registar Hrvatskog kvalifikacijskog okvira. Rezultati istraživanja provedenog na prigodnom uzorku od 60 pomoćnika u nastavi zaposlenih u hrvatskim osnovnim, srednjim školama te centrima za odgoj i obrazovanje pokazuju da se pomoćnici u nastavi općenito smatraju kompetentnima za obavljanje poslova iz svoje domene prema svim skupovima kompetencija propisanih standardnom zanimanja za pomoćnike u nastavi upisane u Registar Hrvatskog kvalifikacijskog okvira, no da ne postoji povezanost između završene edukacije (pripreme za rad) i veće percepcije kompetentnosti u radu s učenicima s teškoćama u razvoju. Samim time, potrebno je poseban naglasak staviti na važnost usklađivanja i unapređivanja budućih programa edukacija

pomoćnika u nastavi s postojećim kompetencijskim profilom standarda zanimanja te jednako tako osigurati sustavne edukacije i permanentno stručno usavršavanje pomoćnih odgojno-obrazovnih djelatnika – pomoćnika u nastavi.

Jednako tako, rezultati upućuju na postojanje statistički značajne razlike između percipirane kompetentnosti pomoćnika u nastavi zaposlenih u redovnom sustavu odgoja i obrazovanja u odnosu na one zaposlene u centrima za odgoj i obrazovanje u trećoj skupini kompetencija koja se odnosi na pružanje osnove potpore u komunikaciji s učenicima s teškoćama u razvoju.

Buduća istraživanja trebala bi prikazati koliko su kompetencije pomoćnika u nastavi pouzdano mjerene, odnosno utvrditi mjerne karakteristike predložene (u ovom istraživanju korištene) skale. Također, jedan od smjerova daljnjeg istraživanja ogleda se i u mogućnosti korištenja kvalitativnog istraživačkog pristupa kojim bi se nastojao steći bolji uvid i razumijevanje u način na koji pomoćnici u nastavi doživljavaju sebe i svoju ulogu, ali i kako bi se pobliže ispitalo razumijevanje njihove (percipirane) kompetentnosti za rad s učenicima s teškoćama u razvoju te važnost i značajke programa edukacije za uspješnije obavljanje poslova pomoćnika u nastavi.

POPIS TABLICA

Tablica 1. Podaci o socio-demografskim obilježja ispitanika	28
Tablica 2. Podaci o radnom staž ispitanika u svojstvu pomoćnih odgojno-obrazovnih djelatnika – pomoćnika u nastavi	29
Tablica 3. Podaci o odrednicama radnog mjesta pomoćnika u nastavi	30
Tablica 4. Podaci o broju sati edukacije za uvođenje u rad pomoćnika u nastavi i/ili programa osposobljavanja za obavljanje poslova pomoćnika u nastavi u radu s djecom s teškoćama u razvoju	33
Tablica 5. Učestalost komunikacije pomoćnika u nastavi s roditeljima učenika	35
Tablica 6. Odgovori ispitanika na postavljene tvrdnje u šest skupova kompetencija	37
Tablica 7. Zastupljenost kodova u odgovorima ispitanika istraživanja na pitanje „ <i>Koji je bio Vaš motiv za prijavu na radno mjesto pomoćnika u nastavi?</i> “	43
Tablica 8. Odgovori ispitanika na pitanje „ <i>Što smatrate da bi Vam moglo pomoći za uspješno svladavanje izazova / problema s kojima se susrećete u radu s učenicom kojem ste sada pomoćnik?</i> “ prema kategorijama	44
Tablica 9. Srednja ocjena prema skupovima kompetencija	46
Tablica 10. Rezultati šest t-testova i Levenovih testova usporedbe percepcije kompetentnosti između skupine pomoćnika u nastavi zaposlenih u redovnom i u posebnom sustavu odgoja i obrazovanja.....	47

POPIS GRAFIKONA

Grafikon 1. Odgovori ispitanika na pitanje „Jeste li završili edukaciju za uvođenje u rad pomoćnika u nastavi i/ili program osposobljavanja za obavljanje poslova pomoćnika u nastavi u radu s djecom s teškoćama u razvoju?“	34
Grafikon 2. Odgovori ispitanika na pitanje „Jeste li imali predznanja o vrsti teškoća učenika s kojim sada radite kao pomoćnik u nastavi?“	34
Grafikon 3. Odgovori ispitanika na pitanje „Koju vrstu teškoća ima učenik s kojim sada radite kao pomoćnik u nastavi?“	35
Grafikon 4. Poznavanje komunikacijske tehnike „JA“ poruka i aktivnog slušanja.....	36

LITERATURA

1. Ainscow, M. (1999). *Understanding the development of inclusive schools*. London: Falmer press.
2. Ainscow, M. (2000). The Ron Gulliford Lecture: The Next Step for Special Education: Supporting the Development of Inclusive Practices. *British Journal of Special Education*, 27 (2), 76–80.
3. Ainscow, M. (2002). *Using research to encourage the development of inclusive practices*. U: P. Farrell i M. Ainscow (Ur.), *Making special education inclusive*. London: David Fulton Publishers.
4. Anić Opašić, A. (2019). Stavovi učitelja o implementaciji i provođenju inkluzivnog odgoja i obrazovanja u sustavu osnovnih škola Grada Rijeke. Završni specijalistički rad. Zadar: Sveučilište u Zadru. Preuzeto 30.07.2021. s <https://zir.nsk.hr/islandora/object/unizd%3A4969/datastream/PDF/view>
5. Batarelo Kokić, I., Vukelić, A., Ljubić, M. (2009.) *Mapiranje politika i praksi za pripremu nastavnika za inkluzivno obrazovanja u kontekstima socijalne i kulturalne raznolikosti*. Bologna: ETF (European Training Foundation).
6. Benjak, T. (2019). Izvješće o osobama s invaliditetom u Republici Hrvatskoj. Zagreb: Hrvatski zavod za javno zdravstvo. Preuzeto 30.07.2021 s https://www.hzjz.hr/wp-content/uploads/2019/05/Osobe_s_invaliditetom_2019.pdf
7. Bentham S., Hutchins, R. (2006). *Practical tips for teaching assistants*. New York: Routledge.
8. Blatchford, P., Bassett, P., Brown, P., Martin, C., Russell, A., Webster, R. (2009). *Deployment and Impact of Support Staff Project*. London: DCSF.
9. Blatchford, P., Russell, A., Bassett, P., Brown, P., Martin, C. (2007). The Role and Effect of Teaching Assistants in English Primary Schools. *British Educational Research Journal*, 33 (1), 5-26.
10. Booth, T., Ainscow, M. (2002). *The Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools* (Drugo izdanje). London: Centre for studies on Inclusive education. Elektronsko izdanje. Preuzeto 30.07.2021. s <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>
11. Bouillet, D. (2010). *Izazovi integriranog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga.

12. Bouillet, D., Bukvić, Z. (2015). Razlike u mišljenjima studenata i zaposlenih učitelja o obrazovnoj inkluziji učenika s teškoćama. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 51 (1), 9-23.
13. Cerić, H. (2008). Mogućnost konstituiranja teorije inkluzivnog obrazovanja. *Metodički obzori*, 3 (5), 49-62.
14. Devecchi, C., Rouse, M. (2010). An exploration of the features of effective collaboration between teachers and teaching assistants in secondary schools. *British Journal of Learning Support*, 25 (2), 91-99.
15. Drandić, D., Radetić Paić, M. (2020). Suradnja u inkluzivnim školama: Kako pomoćnici u nastavi procjenjuju njihovu suradnju s učiteljima u razredu? *Ljetopis socijalnog rada*, 27 (1), 151-178.
16. Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja, Narodne novine 63/2008 (2008).
17. Državni pedagoški standard srednjoškolskog sustava odgoja i obrazovanja, Narodne novine 63/2008 (2008).
18. Dujšin, U. (1998.). Globalizacija, regionalizacija i Republika Hrvatska, *Ekonomski istraživanja 1-2* (11), 34-46.
19. Fajdetić, M., Šnidarić, N. (2014). Kompetencije stručnog suradnika pedagoga u suvremenoj pedagoškoj praksi. *Napredak*, 155 (3), 237-260.
20. Greenspan, S., Wieder, S., Simons, R. (2003). *Dijete s posebnim potrebama: poticanje intelektualnog i emocionalnog razvoja*. Lekenik: Ostvarenje.
21. Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All (2015). Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation. Elektronsko izdanje. Preuzeto 30.07.2021. s http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Guidelines_for_Inclusion_UNESCO_2006.pdf
22. Henderson, T. A., Mapp, L. K. (2002). *A New Wave of Evidence: The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement*. Austin, Texas: Southwest Educational Development Laboratory and National center for family and community in schools. Elektronsko izdanje. Preuzeto 30.07.2021. s <https://sedl.org/connections/resources/evidence.pdf>

23. Holy, M. (2018). Globalizacija, integracija i multikulturalizam: interdisciplinarni pristup. *Suvremene teme*, 9 (1), 11-29.
24. Hoppe, M. (2007). Lending an Ear: Why Leaders Must Learn to Listen Actively. *Leadership in Action*, 27 (4), 11-14.
25. Hrvatski kvalifikacijski okvir (2021). Standard zanimanja – Pomoćnik u nastavi / Pomoćnica u nastavi. Preuzeto 30.07.2021 s <https://hko.srce.hr/registar/standard-zanimanja/detalji/88>
26. Huić, A., Ricijaš, N., Branica, V. (2010). Kako definirati i mjeriti kompetencije studenata – validacija skale percipirane kompetentnosti za psihosocijalni rad. *Ljetopis socijalnog rada*, 17 (2), 195-221.
27. Ivančić, Đ., Stančić, Z. (2013). Stvaranje inkluzivne kulture škole. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 49 (2), 139-157.
28. Jackson, L. (2016). Globalization and Education. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Preuzeto 30.07.2021. s <https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-52>
29. Karamatić Brčić, M. (2011). Svrha i cilj inkluzivnog obrazovanja. *Acta Iadertina*, 8 (1), 39-47.
30. Karamatić Brčić, M. (2013). Pretpostavke inkluzije u školi. *Život i škola*, 59 (30), 67-77.
31. Kaslow, N. J. (2004): Competencies in Professional Psychology. *American Psychologist*, 59 (8), 774-781.
32. Koenig, A. J., Holbrook, M. C. (2010). Foundation on Education 2nd Ed. *Instructional Strategies for Teaching Children and Youth with Visual Impairments*. USA: AFB Press.
33. Kukoč, M. (2009). Filozofija i globalizacija. Uz temu. *Filozofska istraživanja*, 29 (1), 3-5.
34. Lončar, J. (2005). Globalizacija kao nositelj suvremenih promjena u svijetu. *Geoadria*, 10 (1), 91-104.
35. Margaritoiu, A. (2010). Inclusive Education – Key aspects, dilemmas and controversies. *Educatia incluziva – aspecte cheie, dileme si controversie. Educational Sciences Series*, 62 (1), 81-86.
36. Martan, V. (2018). Pregled istraživanja inkluzivnog odgoja i obrazovanja iz perspektive učitelja i studenata. *Školski vjesnik*, 67 (2), 265-284.

37. Martin, T., Alborz, A. (2014). Supporting the education of pupils with profound intellectual and multiple disabilities: the views of teaching assistants regarding their own learning and development needs. *British Journal Of Special Education*, 41 (3), 309-327.
38. McLachlan, B. (2016). Teaching Assistants Talking. *Support For Learning*, 31 (3), 235-245.
39. Mittler, P. (2000). *Working towards inclusive education: Social context*. London: David Fulton Publishers.
40. Nacionalna klasifikacija zanimanja, Narodne novine 147/2010 (2010).
41. Nacionalna strategija izjednačavanja mogućnosti za osobe s invaliditetom od 2017. do 2020. godine, Narodne novine 42/2017 (2017).
42. Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje. (2011). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa. Elektronsko izdanje. Preuzeto 30.07.2021. s http://mzos.hr/datoteke/Nacionalni_okvirni_kurikulum.pdf
43. Okvir za poticanje i prilagodbu iskustava učenja te vrednovanje postignuća djece i učenika s teškoćama (2016). Preuzeto 30.07.2021. s <http://www.kurikulum.hr/wp-content/uploads/2016/02/Okvir-djeca-i-ucenici-s-teskocama.pdf>
44. Park, C. W., Gardner, M. P., Thukral, V. K. (1988). Self-perceived knowledge: Some effects on information processing for a choice task. *The American Journal of Psychology*, 101 (3), 401-424.
45. Pastuović, N. (2012). *Obrazovanje i razvoj – Kako obrazovanje razvija ljude i mijenja društvo, a kako društvo djeluje na obrazovanje*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu i Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
46. Petz, B. (1997). *Osnovne statističke metode za nematematičare*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
47. Pravilnik o pomoćnicima u nastavi i stručno komunikacijskim posrednicima, Narodne novine 102/2018 (2018).
48. Puškarić, F. (2017). *Pomoćnici u nastavi/stručni komunikacijski posrednici kao potpora inkluzivnom obrazovanju*. Zagreb: Pučko otvoreno učilište.
49. Puškarić, F., Vrban, S. (2017). *Priručnik za pomoćnike u nastavi / stručne komunikacijske posrednike*. Zagreb: Grad Zagreb.

50. Ravlić, S. (Ur.) (2019). *Hrvatska enciklopedija*. Zagreb: Leksikografski zavod Miroslav Krleža. Mrežno izdanje. Preuzeto 30.07.2021. s <https://enciklopedija.hr/natuknica.aspx?ID=27473>
51. Reeve, J. (2010). *Razumijevanje motivacije i emocija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
52. Richards, G., Armstrong, F. (2008). *Key Issues for Teaching Assistants Working in Diverse and Inclusive Schools*. London: Routledge.
53. Roffey-Barentsen, J., Watt, M. (2014). The Voices of Teaching Assistants (Are We Value for Money?). *Research In Education*, 9 (2), 18-31.
54. Silov, M. (2003). *Pedagogija*. Velika Gorica: Persona.
55. Skupnjak, D. (2020). Rješavanje konflikata i vještine asertivnosti. *Varaždinski učitelj*, 3 (3), 98-116.
56. Stevanović, M., Ajanović, Dž. (1997). *Školska pedagogija*. Varaždinske toplice: Tonimir.
57. Turek, F. (1999). *Globalizacija i globalna sigurnost*. Varaždin: Interland.
58. Tyner, A. (2009). Listening as an Effective Tool for Client Representation. *Conflict Management*, 13 (2), 167-173.
59. Vican, D. (2013). Inkluzivna kultura osnovnih škola u Hrvatskoj s gledišta učenika. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 30 (2), 17-37.
60. Vican, D., Karamatić Brčić, M. (2013). Obrazovna inkluzija u kontekstu svjetskih i nacionalnih obrazovnih politika – s osvrtom na hrvatsku obrazovnu stvarnost. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 59 (30), 48-65.
61. Vislie, V. (2003.) From Integration to Inclusion: focusing global trends and changes in the Western European Societies, *European Journal of special needs education*, 18 (1), 17-35.
62. Vrcelj, S. (2000.) *Školska pedagogija*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
63. Watzlawick, P., Beavin Bavelas, J., Jackson, D. (1967). *Pragmatics of Human Communication: A Study of Interactional Patterns, Pathologies, and Paradoxes*. New York: Norton.
64. Wendell, K. (2005). Dilemma's in the Quest for Inclusion. *British Journal of Eductioon*, 32 (1), 3-11.
65. What is social inclusion? (2002). *Centre for Economic and Social Inclusion*. Preuzeto 30.07.2021. s <http://www.cesi.org.uk/know/showkbone.asp?docID=896>
66. Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, Narodne novine 64/2020 (2020).

67. Zakon o službenoj statistici, Narodne novine 12/2023 (2013).
68. Zrilić, S., Brzoja, K. (2013). Promjene u pristupima odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama. *Magistra Iadertina*, 8 (1), 141-153.
69. Žižak, A. (1997): Elementi profesionalne kompetentnosti socijalnih pedagoga. *Kriminologija i socijalna integracija*, 5 (1-2), 1-10.

PRILOZI

Prilog 1. Upitnik za samoprocjenu kompetencija pomoćnih odgojno-obrazovnih djelatnika — pomoćnika u nastavi za rad s učenicima s teškoćama u razvoju (USK-PN-21)

Poštovani,

ovaj upitnik, **namijenjen isključivo pomoćnicima u nastavi**, ispituje Vašu samoprocjenu kompetencija potrebnih za rad s učenicima s teškoćama u razvoju.

Ovo se istraživanje provodi isključivo u svrhu znanstvenog istraživanja u sklopu izrade diplomskoga rada na Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Rijeci.

Upitnik je anonimn, stoga Vas molimo da iskreno odgovorite na postavljena pitanja kako bi što objektivnije sagledali kompetencijski profil pomoćnika u nastavi koji rade s učenicima s teškoćama u razvoju.

Ispunjavanjem upitnika jamčimo anonimnost i povjerljivost prikupljenih informacija, a rezultati istraživanja bit će prikazani u zbirnom obliku.

Izraz pomoćnik u nastavi u ovom upitniku koristi se u muškom rodu te je kao takav rodno neutralan i odnosi se jednako na muške i ženske osobe.

Za ispunjavanje ovog upitnika potrebno je približno 20-ak minuta.

Sudjelovanje u ovom istraživanju je dobrovoljno, te u bilo kojem trenutku možete odustati od sudjelovanja.

Unaprijed zahvaljujemo na sudjelovanju.

Nenad Jakopec
student 2. godine sveučilišnog diplomskog jednopredmetnog studija pedagogije
Odsjek za pedagogiju
Filozofski fakultet u Rijeci
Sveučilište u Rijeci
e-mail: njakopec@ffri.hr

I. DIO

1. Spol:
 - a) ženski
 - b) muški

2. Dob (molimo upišite broj godina): _____

3. Završena razina Vašeg obrazovanja:
 - a) nezavršena osnovna škola (8 godina)
 - b) završena osnovna škola (8 godina)
 - c) završena dvogodišnja ili trogodišnja srednja škola
 - d) završena četverogodišnja strukovna škola
 - e) završena gimnazija
 - f) završena viša škola/fakultet
 - g) završen magisterij znanosti
 - h) završen doktorat znanosti

4. Navedite vaše zvanje: _____

5. Trenutno sam zaposlen/a u (navedite naziv ustanove i mjesto):

6. Smatrate li se dovoljno plaćenim za obavljanje poslova pomoćnika u nastavi?
 - a) Da
 - b) Ne
 - c) Ne mogu odrediti / Ne želim odgovoriti

7. Zaposlen/a sam kao pomoćnik u nastavi na:
 - a) Puno radno vrijeme
 - b) Pola radnog vremena
 - c) Ne znam / Ne želim odgovoriti

8. Jeste li roditelj:
 - a) Da
 - b) Ne

9. Koliko imate godina radnoga staža u svojstvu pomoćnika u nastavi (molimo navedite broj godina): _____

10. S koliko učenika ste dosad radili kao pomoćnik u nastavi? (Molimo navedite broj učenika): _____
11. Jeste li završili edukaciju / program osposobljavanja za rad s učenicima s teškoćama u razvoju?
- a) Da
 - b) Ne
- Ako ste na prethodno pitanje odgovorili s DA, molimo navedite koliko sati je trajala edukacija / program osposobljavanja i koja je ustanova / organizacija bila nositelj / provoditelj:
- Nositelj / provoditelj: _____
- Broj sati: _____
12. Jeste li imali predznanja o vrsti teškoća učenika kojem ste sada pomoćnik u nastavi?
- a) Da
 - b) Ne
 - c) Djelomično
13. Na koji ste način bili upoznati s teškoćama učenika kojem ste sada pomoćnik u nastavi? (možete odabrati više ponuđenih odgovora)
- a) Razgovorom sa stručnom pedagoškom službom (pedagogom, socijalnim pedagogom, psihologom, edukacijskim rehabilitatorom)
 - b) Imao/la sam uvid u medicinsku dokumentaciju učenika
 - c) Razgovorom s roditeljima učenika
 - d) Razgovorom s razrednikom/razrednicom učenika
 - e) Nisam bio/bila upoznat s teškoćama učenika
 - f) Drugo (navesti kako): _____
14. Koju vrstu teškoća ima učenik kojem ste sada pomoćnik u nastavi?
- a) Oštećenja vida (sljepoća i slabovidnost)
 - b) Oštećenja sluha (gluhoća i naglušost)
 - c) Oštećenja jezično-govorne-glasovne komunikacije i specifične teškoće u učenju (disleksija, aleksija, disgrafija, agrafija, diskalkulija, akalkulija, dispraksija, mješovite teškoće učenja)
 - d) Oštećenja organa i organskih sustava (prirodna ili stečena oštećenja, deformacije ili poremećaji funkcije pojedinoga organa ili organskih sustava koje dovodi do smanjenja ili gubitka sposobnosti u izvršavanju pojedinih aktivnosti)
 - e) Intelektualne teškoće

- f) Poremećaji u ponašanju i oštećenja mentalnog zdravlja (poremećaji raspoloženja, poremećaji autističnog spektra, poremećaji aktivnosti i pažnje)
- g) Postojanje više vrsta teškoća u psihofizičkom razvoju
- h) Ne znam/nisam siguran

15. S kojim se ključnim problemima najčešće susrećete u radu s učenicom? (npr. problemi nediscipline, agresivno ponašanje...)

16. Radim s učenicom s teškoćama u razvoju:

- a) u redovnoj skupini
- b) u posebnoj skupini

17. Koliko često komunicirate s roditeljima učenika s kojim sada radite kao pomoćnik u nastavi?

- a) Nekoliko puta dnevno
- b) Jednom dnevno
- c) Nekoliko puta tjedno
- d) Jednom tjedno
- e) Nekoliko puta mjesečno
- f) Jednom mjesečno ili manje
- g) Ne komuniciram s roditeljima učenika

18. Poznajete li komunikacijsku tehniku „JA“ poruka?

- a) Da
- b) Ne

19. Poznajete li komunikacijsku tehniku aktivnog slušanja?

- a) Da
- b) Ne

II. DIO

Za svaku niže navedenu tvrdnju ponuđena je skala od pet stupnjeva, a Vas molimo da zaokružite onaj broj koji Vas najbolje opisuje bez obzira na to obavljate li trenutno u radu s učenicom sve niže navedene predmetne aktivnosti.

Brojevi označavaju sljedeće:

- 1 – uopće nisam siguran
- 2 – uglavnom nisam siguran
- 3 – djelomično sam siguran
- 4 – uglavnom sam siguran
- 5 – u potpunosti sam siguran

7. Različiti oblici potpore u inkluzivnom obrazovnom procesu učenika s teškoćama u razvoju

	Koliko ste sigurni da USPJEŠNO možete...	Uopće nisam siguran/a	Uglavnom nisam siguran/a	Djelomično sam siguran/a	Uglavnom sam siguran/a	U potpunosti sam siguran/a
20.	...poticati učenika na samovrednovanje?	1	2	3	4	5
21.	...pomagati učeniku da ustraje u rješavanju zadataka?	1	2	3	4	5
22.	...poticati i pomagati učeniku u sudjelovanju u primjerenom programu tjelesno-zdravstvene kulture i izvanučioničke nastave prema uputama nastavnika i nadležnog školskog liječnika?	1	2	3	4	5
23.	...pružati tehničku potporu učeniku u čitanju, pisanju, računanju i izvođenju grafičkih radova?	1	2	3	4	5
24.	...usmjeravati pažnju učenika na upute vezane uz školske aktivnosti?	1	2	3	4	5
25.	...pružati potporu učeniku i poticati ga na samostalno korištenje pedagoško-didaktičkih pomagala i druge opreme sukladno njegovim mogućnostima?	1	2	3	4	5

8. Osnove socijalne potpore i potpore u interakcijama učenika s teškoćama u razvoju						
Koliko ste sigurni da USPJEŠNO možete...		Uopće nisam siguran/a	Uglavnom nisam siguran/a	Djelomično sam siguran/a	Uglavnom sam siguran/a	U potpunosti sam siguran/a
26.	...pomagati učeniku da učestalije bude u interakciji s vršnjacima u razredu?	1	2	3	4	5
27.	...poticati učenika na suradnju i pomagati u suradnji s ostalim učenicima?	1	2	3	4	5
28.	...ponavljati pravila za rad i igru prema potrebi učenika?	1	2	3	4	5
29.	...upozoravati učenika na štetnost i posljedice neprihvatljivih oblika ponašanja u skladu s uputama učitelja / predmetnog nastavnika / stručnog suradnika / koordinatora pomoćnika u nastavi?	1	2	3	4	5
30.	...poticati i usmjeravati učenika na prihvatljive oblike ponašanja u skladu s uputama učitelja / predmetnog nastavnika / stručnog suradnika / koordinatora pomoćnika u nastavi?	1	2	3	4	5

9. Osnove potpore u komunikaciji učenika s teškoćama u razvoju						
Koliko ste sigurni da USPJEŠNO možete...		Uopće nisam siguran/a	Uglavnom nisam siguran/a	Djelomično sam siguran/a	Uglavnom sam siguran/a	U potpunosti sam siguran/a
31.	...prilagoditi se komunikacijskim obrascima učenika?	1	2	3	4	5
32.	...primjenjivati komunikacijsku tehniku „JA“ poruka u interakciji s učenikom?	1	2	3	4	5
33.	...primjenjivati komunikacijsku tehniku aktivnog slušanja u komunikaciji s učenikom?	1	2	3	4	5
34.	...u komunikaciji s učenikom pružati emocionalnu validaciju?	1	2	3	4	5
35.	...u komunikaciji s učenikom iskazivati empatiju i poštovanje?	1	2	3	4	5

36.	...u komunikaciji s učenikom na asertivan način rješavati situacije sukoba?	1	2	3	4	5
37.	...poticati učenika na primjerenu komunikaciju s drugim učenicima?	1	2	3	4	5

10. Rad i komunikacija u školskom okruženju

Koliko ste sigurni da USPJEŠNO možete...		Uopće nisam siguran/a	Uglavnom nisam siguran/a	Djelomično sam siguran/a	Uglavnom sam siguran/a	U potpunosti sam siguran/a
38.	...primjenjivati osnovne komunikacije vještine?	1	2	3	4	5
39.	...formulirati jasne verbalne poruke u komunikaciji s učenikom?	1	2	3	4	5
40.	...postavljati usmjerena i nedvosmislena pitanja namijenjena učeniku?	1	2	3	4	5
41.	...u radu s učenikom postupati u skladu s programom rada?	1	2	3	4	5
42.	...primjenjivati propisane načine dokumentiranja svih oblika vlastitog rada?	1	2	3	4	5
43.	...razmjenjivati informacije s predmetnim nastavnikom / stručnim suradnikom / koordinatorom pomoćnika u nastavi s ciljem praćenja i unaprjeđivanja rada s učenikom?	1	2	3	4	5
44.	...procijeniti djelokrug rada pojedinih djelatnika škole?	1	2	3	4	5
45.	...procijeniti adekvatno poznavanje pravila rada škole?	1	2	3	4	5

11. Sigurnost i zdravstvena zaštita učenika s teškoćama u razvoju

Koliko ste sigurni da USPJEŠNO možete...		Uopće nisam siguran/a	Uglavnom nisam siguran/a	Djelomično sam siguran/a	Uglavnom sam siguran/a	U potpunosti sam siguran/a
46.	...primjenjivati posebne upute u odnosu na individualne zdravstvene potrebe učenika?	1	2	3	4	5

47.	...prepoznati vršnjačko i druge oblike nasilja i primijeniti propisane postupke u slučajevima uočavanja nasilja?	1	2	3	4	5
48.	...procijeniti adekvatno poznavanje osnovnih postupaka pružanja prve pomoći?	1	2	3	4	5

12. Fizička potpora učenicima s teškoćama u razvoju

Koliko ste sigurni da USPJEŠNO možete...		Uopće nisam siguran/a	Uglavnom nisam siguran/a	Djelomično sam siguran/a	Uglavnom sam siguran/a	U potpunosti sam siguran/a
49.	...primjenjivati osnove pravilnog uzimanja hrane i pića učenika s različitim razvojnim teškoćama?	1	2	3	4	5
50.	...pružati potporu učeniku pri presvlačenju?	1	2	3	4	5
51.	...pružati potporu učeniku pri korištenju toaleta?	1	2	3	4	5
52.	...pridržavati se higijenskih zahtjeva prilikom pomaganja učeniku (redovito pranje ruku, dezinficiranja radnih površina, nošenje zaštitne maske i rukavica i sl.)?	1	2	3	4	5
53.	...pružati potporu pri održavanju osobne higijene učenika i higijene školskog okruženja?	1	2	3	4	5
54.	...uvažavati dostojanstvo i osobne granice učenika prilikom pomaganja učeniku?	1	2	3	4	5
55.	...voditi učenika (s i bez ortopedskih pomagala) kojemu je potrebna potpora u kretanju i svladavanju prepreka?	1	2	3	4	5
56.	...pružati potporu u rukovanju ortopedskim pomagalima te upravljati pomagalima za penjanje i spuštanje u svrhu svladavanja prostornih prepreka?	1	2	3	4	5
57.	...pružati potporu učeniku u promjeni položaja tijela?	1	2	3	4	5

III. DIO

58. Koji je bio Vaš motiv za prijavu na radno mjesto pomoćnika u nastavi?

59. Što smatrate da bi Vam moglo pomoći za uspješnije svladavanje izazova / problema s kojima se susrećete u radu s učenicom s kojim sada radite kao pomoćnik u nastavi?

60. Što je po Vama najvažnije kako bi se posao pomoćnika u nastavi uspješno obavljao?

Zahvaljujemo na sudjelovanju!